Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

PARECER CNE Nº 11/97 – CP – Aprovado em 7.10.1997

ASSUNTO: Transferência *Ex Officio*
INTERESSADO: Estado Maior do Exército **UF**: DF
RELATOR: Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset

I - RELATÓRIO
1 - Preliminares

O Senhor General de Exército Gleuber Viera, Chefe do Estado Maior do Exército, endereçou expediente ao Senhor Presidente deste Conselho em 05 de agosto de 1997, solicitando a manifestação do colegiado sobre transferências ex officio relativas a funcionários públicos civis e militares removidos em razão da necessidade do serviço. A consulta invocava o artigo 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Com a Indicação nº 05, de 1º de setembro de 1997, o Conselheiro Arnaldo Niskier também se ocupou do assunto, propondo a constituição de um grupo para estudá-lo. Acolhida a referida Indicação, foram nomeados os Conselheiros Arnaldo Niskier, Yugo Okida e Ulysses de Oliveira Panisset para cumprir a decisão do Conselho Pleno, cabendo ao último a relatoria.

2 - Histórico sobre a Legislação

Os servidores públicos em geral, civis e militares, gozavam do direito de transferência de um estabelecimento de ensino para outro em localidade onde fossem residir, desde que movimentados de ofício. O benefício era extensivo aos dependentes legais dos servidores, tudo por força do disposto no Decreto nº 77.455, de 19 de abril de 1976, cujo artigo 6º teve sua redação alterada pelo Decreto nº 84.614, de 07 de abril de 1980. Com a nova redação, o dispositivo ficou assim vazado, *verbis*:

"Art. 6º - Ao estudante que seja funcionário público federal regido pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União ou membro das Forças Armadas, bem como aos respectivos dependentes, assim considerados na forma da lei, será concedida transferência do estabelecimento de ensino em que esteja matriculado para outro congênere, em qualquer época do ano e independen-temente de vaga, quando requerida em razão de comprovada remoção ou transferência ex officio que lhes acarrete mudança de residência para o novo estabelecimento ou para localidade próxima deste."

O artigo seguinte determinava:

"Art. 7º - O Ministério da Educação e Cultura aprovará instruções operativas e resolverá as dúvidas na aplicação deste Decreto."

Cumprindo o disposto no artigo transcrito, o MEC baixou a Portaria nº 515, de 25 de maio de 1979, que regulamentou o Decreto nº 77.455/76, na qual podem ser destacados:

"Art. 3º - São beneficiários, do artigo 6º do Decreto nº 77.455/76, além do servidor, seu cônjuge, filhos com idades até 24 anos e os demais dependentes legalmente caracterizados como tais, inadmitindo-se qualquer ampliação do conceito com vistas a beneficiar pessoas não consideradas como dependentes.

Art. 4º.....

Parágrafo único - Quando a localidade de destino não possuir instituição de ensino superior, é facultado ao Servidor Público Federal e ao seu dependente a matrícula em estabelecimento situado na localidade mais próxima, a na que residam familiares com caráter permanente ou na de melhor acesso àquela para a qual foi requisitado, transferido ou movimentado de ofício.

Art. 5º - Ao servidor designado de ofício para o efetivo exercício de cargo ou função no exterior, com duração superior a 9 (nove) meses, será assegurado o direito de eleger a localidade em território brasileiro que melhor convier para matricular seus dependentes.

Art. 6º - Os benefícios desta Portaria se estendem ao militar transferido para a reserva remunerada, aposentado ou reformado, para fixar residência em localidade diferente daquela onde residia quando da passagem para inatividade, aplicando-se os benefícios a uma única transferência de domicílio, prescrevendo no prazo de 12 (doze) meses, contado da primeira publicação do ato de transferência do militar para a inatividade."

Posteriormente, a Lei nº 7.037, de 5 de outubro de 1982, deu nova redação ao artigo 100 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, assim dispondo:

"Art. 100 - A transferência de alunos, de uma para outra instituição de qualquer nível de ensino, inclusive de país estrangeiro, será permitida de conformidade com os critérios que forem estabelecidos:

a) pelo Conselho Federal de Educação, quando se tratar de instituição vinculada ao sistema federal de ensino;

b) pelos Conselhos Estaduais de Educação, quando se tratar de instituições estaduais e municipais;

c) pelo colegiado máximo, de natureza acadêmica, em cada instituição, quando inexistirem normas emanadas dos órgãos previstos nas alíneas anteriores;

§ 1º será concedida transferência, em qualquer época do ano e independentemente da existência de vaga:

I. para instituições vinculadas a qualquer sistema de ensino, quando se tratar de servidor público federal ou membro das Forças Armadas, inclusive seus dependentes, quando requerida em razão de comprovada renovação ou transferência de ofício que acarrete mudança de residência para município onde se situe a instituição recebedora ou para a localidade próxima desta, observadas as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação;

II. para instituições vinculadas ao sistema estadual, quando se tratar de servidor público estadual e seus dependentes, se requeridas na condição prevista no inciso anterior, respeitadas as normas expedidas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

§ 2º As matérias compostas dos currículos mínimos de qualquer curso superior, estudadas com aproveitamento em instituição autorizada serão automaticamente reconhecidas pela instituição que receber o aluno, devendo, este,

entretanto, cursar as matérias ou disciplinas obrigatórias constantes do currículo pleno, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação."

Nova norma legal - a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, veio estabelecer:

"Art. 99 - Ao servidor estudante que mudar de sede, no interesse da administração, é assegurada, na localidade da nova residência ou na mais próxima, matrícula em instituição de ensino congênere, em qualquer época, independentemente de vaga.

Parágrafo único - O disposto neste artigo estende-se ao cônjuge ou companheiro, aos filhos ou enteados do servidor que vivam na sua companhia, bem como aos menores sob sua guarda, com autorização judicial."

3 - Mérito

O estudo sobre a legislação que, desde 1976, se ocupou de regulamentar as transferências escolares de servidores públicos alcançados por remoção de ofício, revela a clara preocupação com a garantia de condições de continuidade de estudo dos membros ou de seus dependentes legais, como ficou evidenciado.

O artigo 100 da Lei nº 4.024/61 com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 7.037/82, foi a última manifestação do legislador sobre o assunto, quando repetiu, praticamente, as normas anteriores reguladoras do mesmo. Em resumo, manteve a transferência, em qualquer época e independentemente de vaga, do servidor público, civil ou militar, removido ou transferido em razão do serviço.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 92, revoga a anterior, como é corrente acontecer, em razão do disposto na Lei de Introdução ao Código Civil, artigo 2º, § 1º, *in fine*.

A Lei nº 9.394/96 trata do assunto em dois dispositivos: no artigo 24, ao estabelecer normas comuns no tocante à educação básica; e no artigo 49, que regula as transferências no ensino superior, dispondo no parágrafo único, que "As transferências *ex officio* se darão na forma da lei."

É necessário, portanto, que seja definido o critério a ser adotado quanto a tais transferências, quaisquer que sejam os níveis de ensino.

É de se registrar, desde logo, que a Câmara dos Deputados vem de aprovar, no dia 9 do corrente mês de setembro, o Projeto de Lei nº 2.889-A de 09/9/97, oriundo do Executivo, que regulamenta as transferências entre as instituições de qualquer sistema de ensino, de servidores públicos civis e militares, pessoas com mandatos eletivos ou seus dependentes, repetindo, de um modo geral, as mesmas disposições das normas presentes nas portarias, decretos e leis anteriores. Entretanto, é necessário lembrar que o referido projeto ainda será enviado ao Senado Federal onde, se aprovado, depois de sua tramitação naquela casa, irá à sanção presidencial.

Há, portanto, algum tempo a ser vencido em todo esse processo, antes que a lei venha a produzir os seus efeitos. Torna-se necessário, deste modo, portanto, encontrar solução para o problema, no presente momento.

No que tange ao ensino superior, a lei prevê a mudança da possibilidade da transferência ex offício, "na forma da lei."

Como o artigo 100 da lei anterior extinguiu-se com o advento da lei nova, o dispositivo do parágrafo único do artigo da Lei 9.394/96 cai no vazio. Inexiste lei especial neste particular.

O artigo 90 da nova LDB assim disciplina a solução das dúvidas decorrentes da vigência da nova norma legal:

"Art. 90 - As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta lei serão resolvidos pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária" (g.n.).

Cumpre, pois, ao intérprete da nova lei na esfera administrativa - o Conselho Nacional de Educação - construir para a questão em tela a solução que resolva a "questão suscitada", de modo a evitar a ocorrência de *vacatio legis* na transição de que fala o dispositivo invocado.

Na hipótese, é de todo recomendável que, enquanto não houver lei nova (ainda em tramitação no Congresso Nacional), a exegese seja a de admitir a continuidade da Lei nº 7.037/82 (que, como foi visto, deu nova redação ao artigo 100 da Lei nº 4.024/61), convalidada pela remissão do parágrafo único do artigo 49 da lei atual.

Em abono à interpretação ora deferida, é oportuno invocar o lúcido pensamento do Conselheiro Arnaldo Niskier, contido na Indicação que deu origem a este pronunciamento. Diz ele: "A forma da lei a que endereça a norma de sobrevivência da transferência *ex officio* contém implícita, na vontade do legislador, permanência de garantia de nova matrícula de dependentes de servidores públicos civis ou militares (e deles próprios é claro), removidos de sua sede de trabalho, por interesse do serviço."

Ainda citando Niskier, "Restará em aberto, a questão da ultratividade da lei em relação ao ensino básico, antes igualmente abrangido pelo beneficio das transferências *ex officio* de alunos a cujo respeito silencia a nova lei". Obviamente, ainda para usar o argumento do mesmo Conselheiro, será de justiça que se aplique, no caso, o princípio de isonomia de tratamento", estendendo-se a tais alunos o critério adotado para o ensino superior.

II - VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, e com base no artigo 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o relator entende devem ser mantidas, no período da "transição entre o regime anterior e o que se instituiu" com a nova LDB, os critérios para o tratamento dos casos de transferências *ex officio*, contidos na Lei nº 7.037/82, que deu nova redação ao artigo 100 da Lei nº 4.024/61, com a aplicação do princípio de isonomia de tratamento, no caso da educação básica.

A presente interpretação deverá ser adotada por todas as instituições de ensino do país, até que seja promulgada a nova norma legal sobre a matéria, em tramitação no Congresso Nacional.

Brasília-DF, 7 de outubro de 1997.

Conselheiro *Ulysses de Oliveira Panisset* - Relator

III - DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno acompanha o Voto da Comissão.
Sala das Sessões, 7 de outubro de 1997.
Conselheiro *Hésio de Albuquerque Cordeiro* – Presidente

_____

(•) PARECER CNE Nº 18/98 – CEB – Aprovado em 3.8.1998
ASSUNTO: *Parâmetros Curriculares Nacionais de 5º a 8º séries*
INTERESSADO: MEC/Gabinete do Ministro **UF:** DF
RELATOR: Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury
PROCESSO Nº 23001.000198/98-68

I. RELATÓRIO

Ao enviar à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais relativos ao segundo segmento (5º ao 8º anos obrigatórios) do ensino fundamental, através do Aviso nº 197/MEC/GM e protocolado sob o nº 23001.000198/98-68, *para análise e pronunciamento,* o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, demanda deste órgão colegiado o exercício do disposto no art. 9º, § 1º, letra *e* da Lei nº 9.131/95 em consonância com o art. 9º, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Junto com o Aviso, o MEC fê-lo acompanhar dos seguintes volumes: Documento Introdutório, com fundamentação teórica dos parâmetros e propostas pedagógicas, objetivos e conteúdos para as diversas áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira; Temas Transversais: Apresentação dos Temas, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Tal iniciativa é similar àquela tomada pelo MEC quando do envio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do primeiro segmento (1º ao 4º anos obrigatórios) do ensino fundamental, em 10 de setembro de 1996. Ela representa um caminho de partilha entre as funções específicas dos órgãos executivos e dos órgãos normativos face à natureza substantiva da educação nacional. Agora tal iniciativa se repete.

Na resposta àquela iniciativa este órgão colegiado se pronunciou através do parecer 03/97 CEB/CNE, aprovado em 12.3.97, homologado em 16.4.97 e publicado na DOCUMENTA nº 426, de autoria dos conselheiros Edla Araújo Lira Soares, Fábio Marinho Aidar, Hermengarda Alves Lüdke e Regina Alcântara de Assis.

Neste parecer, a CEB/CNE, baseada nos dispositivos legais, já havia feito a distinção entre parâmetros e diretrizes. Os primeiros, diz o parecer CEB/CNE 03/97 *constituem tema sobre o qual o CNE exerce função de assessoria,* e são *fruto de importante programa de governo na busca de soluções para os problemas que afligem o ensino fundamental.* Assim sendo, o parecer da CEB/CNE sobre o assunto conclui afirmando 2 pontos importantes: *os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC* e se constituem, em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professo*r.* Contudo, a existência de tal proposição não dispensa *a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais,* de

(•) Homologado em 30.10.98. DOU de 10.11.98.

acordo com a CF/88 e com a LDB. Assim, as orientações propostas no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais são um modo pelo qual a União exerce o disposto no art. 9º, III, da LDB. As diretrizes, por sua vez, decorrem explicitamente de um mandato legal e devem se constituir a partir do disposto no art. 9º, § 1º, letra c da Lei nº 9.131/95 em consonância com os art. 9º, IV, 26 e 27 da Lei nº 9.394/96 as quais, por seu lado, devem ser coerentes com o art. 210 da Constituição Federal de 1988. Ao dar seqüência a esta obrigação legal, a CEB/CNE trabalhou intensamente em torno das diretrizes nacionais curriculares do ensino fundamental e do ensino médio.

As Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental foram objeto do parecer CEB/CNE 4/98, da lavra da Conselheira Regina Alcântara de Assis. Este foi aprovado em 29.01.98 com homologação ministerial de 27.03.98. Deste parecer resultou a Resolução nº 2/98. Por sua vez, as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, da autoria da Conselheira. Guiomar Namo de Mello, foram aprovadas através do parecer CEB/CNE 15/98 e homologadas em 25.6.98. Deste parecer resultou a Resolução nº 3/98.

Estes pareceres não só retomam a distinção entre diretrizes e parâmetros, como também buscam definir melhor o significado e o alcance das primeiras no interior de uma lei que também se denomina de *diretrizes e bases da educação nacional.*

Estas diretrizes operam dentro de uma rica e tensa relação. Elas são ao mesmo tempo de caráter obrigatório para as respectivas etapas da educação nacional, respeitadoras da autonomia dos sistemas (art. 8º, § 2º da LDB) e incentivadoras da autonomia progressiva das escolas (art. 15 da Lei nº 9.394/96). Assim as escolas podem *elaborar e executar sua proposta pedagógica (*art. 12 da mesma lei) de modo a atender aos princípios e aos fins da educação nacional e responder às suas peculiaridades que as tocam de perto assumindo as diretrizes estabelecidas.

As diretrizes curriculares nacionais, a partir do momento em que foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica e homologadas pelo Ministro da Educação devem ser norteadoras das iniciativas que visam enriquecer os currículos escolares tais como estas, ora sob exame.

Estas diretrizes não retiram dos entes federativos sua autonomia enquanto sistemas de ensino.

Ora, no interior desta autonomia, cabe aos poderes públicos a efetivação de seus deveres para com as escolas dos respectivos sistemas a fim de garantir *padrões de qualidade de ensino* que estimulem o *desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (art. 4º, IX da Lei nº 9.394/96).*

Neste sentido, tanto as propostas dos respectivos sistemas, quanto as propostas pedagógicas dos estabelecimentos escolares podem se enriquecer de múltiplas maneiras, e entre elas o aproveitamento dos documentos propiciados pelos parâmetros curriculares nacionais sugeridos pela SEF/MEC. Eles traduzem uma importante dimensão do dever supra mencionado. Deste modo, a União oferece mais um recurso didático-pedagógico para o conjunto das escolas nacionais, de acordo com o § 1º emendado do art. 211 da Constituição Federal de 1988. E, ao fazê-lo, entende-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino obrigatório incluem-se no interior do *regime de colaboração entre os sistemas de ensino (art. 211 da CF/88)*, segundo o modelo federativo adotado na Constituição de 1988, na defesa do *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (art. 1º, V, 206, III, da CF/88 e art. 3º, III, da LDB)* junto com as diretrizes exaradas pela CEB/CNE.

Como os documentos enviados são objeto ainda de *versão preliminar* e estarão passando pelo crivo de consultores e especialistas e como as diretrizes do ensino fundamental já estão vigendo, torna-se fundamental para o exercício do regime de colaboração entre órgãos normativos e executivos de todos os sistemas de ensino e para tantos quantos se empenhem na tarefa do enriquecimento didático-pedagógico das escolas sob a organização da educação nacional, o respeito à coerência aberta e inovadora dos pareceres relativos às diretrizes curriculares próprias da educação básica.

II. VOTO DO RELATOR

Após a análise dos documentos enviados, conclui-se que:

1. Os PCN ora enviados seguem as mesmas orientações gerais dos PCN que foram objeto de análise do Parecer CEB/CNE 3/97.

2. Os PCN relativos ao Parecer CEB/CNE nº 3/97 se intencionam especificamente aos 4 primeiros anos do ensino fundamental obrigatório, suas orientações gerais, porém, implicam o ensino fundamental enquanto etapa da educação básica. Também o parecer supracitado se nutre de igual orientação geral.

3. Os PCN voltados para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem próprio da autonomia das propostas pedagógicas dos estabelecimentos escolares, bem como outros materiais didático-pedagógicos, constituem-se em iniciativas que objetivam o incentivo e a melhoria da qualidade da educação básica e dos profissionais que nela atuam e devem ser orientados pelas Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental, aprovadas pela CEB/CNE e homologadas pelo Ministro da Educação e do Desporto.

Assim, sob as circunstâncias específicas, dentro das quais se gesta este parecer, a saber: a orientação dos PCN para os 4 anos do segundo segmento da educação fundamental sob Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental, reafirma o teor do Parecer CEB/CNE nº 3/97 relativo a todo o ensino fundamental.

Brasília-DF, 03 de agosto de 1998.

Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* - Relator

III. DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator.

Sala Das Sessões, em 3 de agosto de 1998.

Presidente - Conselheiro *Ulysses de Oliveira Panisset*

Vice-Presidente - Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão*

(•) PARECER CNE Nº 4/2001 – CEB – Aprovado em 30.1.2001

ASSUNTO: *Consulta sobre o entendimento e o alcance das expressões "Órgão responsável pela Educação e Órgãos responsáveis pelos Sistemas de Ensino"*

(•) Homologado em 22.2.2001. DOU de 23.2.2001.

INTERESSADO: Conselho Municipal de Educação de São Paulo
RELAROR: Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury
PROCESSO CNE Nº 23001.000385/2000-17

I – RELATÓRIO

O Conselho Municipal de Educação de São Paulo, por meio do Ofício CME nº 273/2000 de 13/10/2000, se dirige à esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, encaminhando cópia do Parecer nº 18/2000 do CME/SP no qual responde a um pedido do Sr. Secretário Municipal de Educação de São Paulo da gestão finda em 1/1/01 o qual solicitava um parecer orientador deste Conselho (municipal) a respeito do entendimento e o alcance das expressões órgão responsável pela educação e órgãos responsáveis pelo sistema de ensino.

O Presidente do Conselho Municipal de Educação do município de São Paulo (CME/SP) ao encaminhar cópia do referido parecer a esta Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), solicita manifestação desse egrégio colegiado sobre a matéria.

Sendo a aplicação da lei e das normas sempre dirigida a situações específicas, em especial em países de natureza federativa como o Brasil, a Lei nº 9.394/96 incluiu, entre seus dispositivos, o art. 90 que assinala o Conselho Nacional de Educação como órgão adequado para resolver as questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta lei. Também o art. 7º da Lei nº 4.024/61, sob a redação dada pela Lei nº 9.131/95, incumbe a Câmara de Educação Básica, de analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica.

Esta solicitação reveste-se de grande importância pois da resposta à mesma se pode firmá-la dentro de dimensões que escapolem aos limites da Prefeitura do Município de São Paulo.

Histórico

Para compreender o pedido do CME/SP junto a esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação é importante conhecer o seu trajeto. A consulta original é do Secretário Municipal de São Paulo da gestão finda no início de 2001 ao CME/SP. Este, por sua vez, respondeu à consulta do então secretário e decidiu, ao mesmo tempo, solicitar manifestação da CEB/CNE.

De acordo com o ofício enviado ao CME/SP, o Prof. João Gualberto de Carvalho Meneses, então secretário municipal de educação do município de São Paulo, encaminhou consulta ao órgão colegiado do seu sistema de ensino nos seguintes termos:

Por este encaminhamos consulta a esse Egrégio Conselho sobre o entendimento e o alcance das expressões “órgão responsável pela educação”, a que se refere o § 5º, do artigo 69, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e “ órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino”, a que se refere o artigo 11, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Ainda de acordo com a consulta, o sr. Secretário Municipal de Educação de São Paulo justifica sua consulta pelas razões a seguir:

a) a complexidade da estrutura administrativa da Prefeitura da Capital que, no âmbito da educação escolar, tem mais de um milhão de alunos com 850

unidades escolares, 50.000 funcionários e com despesa prevista para a manutenção e desenvolvimento do ensino em torno de um bilhão e cem mil reais.

b) as Secretarias Municipais envolvidas com atividades-meio para a educação são várias, entre as quais a de Assistência Social, de Abastecimento, de Administração e de Finanças.

Desse modo, as atividades-fim são realizadas por Secretarias e órgãos municipais específicos e as atividades-meio por outras Secretarias e órgãos municipais delas provedoras, o que implica a não exclusividade da Secretaria Municipal de Educação, embora essa Secretaria tenha a principal responsabilidade pela educação básica no Município.

Em síntese, de acordo com o Ofício, a questão é: pode a Prefeitura do Município de São Paulo estabelecer que a Secretaria Municipal de Finanças seja o "órgão responsável pela educação" no que se refere aos aspectos econômicos e contábeis e pela aplicação financeira das verbas destinadas à educação ?

Em sua resposta ao Sr. Secretário Municipal de Educação, o Conselho Municipal de São Paulo responde adequadamente ao afirmar que no primeiro caso, isto é, do art. 69 da LDB, tendo em vista o contexto legal, trata-se de órgão executivo responsável pela gestão e aplicação dos recursos em educação (isto é: a Secretaria Municipal de Educação). A resposta do Conselho Municipal continua: o dinheiro arrecadado, feitos os cálculos da vinculação legal, deve ser repassado mensalmente ao "órgão responsável pela educação", para que este realize a aplicação dos recursos. E o principal órgão executivo das ações e negócios de educação, ainda que outros órgãos atuem no âmbito das atividades-meio, é a Secretaria Municipal de Educação.

Analisando o disposto no art. 69 sobre o ângulo da correção, competência e valor, o parecer do CME explicita que a intenção do legislador ao preceituar o repasse imediato dos recursos arrecadados ao órgão responsável pela educação foi prevenir a ocorrência de desvios quanto à correta e clara aplicação dos recursos na educação. Pode-se acrescentar à argumentação do CME que correção deve ser interpretada em 3 sentidos: o da moralidade pública, o da imediaticidade e o relativo à atualização de valores em tempos inflacionários, segundo se pode verificar no § 6º do art. 69, pois quem seria o sujeito do atraso da liberação em cuja ocorrência haveria responsabilização civil e criminal? Por que se fala em correção monetária?

Na verdade, à época da elaboração e tramitação da LDB, o impacto da inflação, o atraso na liberação e repasse de verbas da parte dos setores especificamente financeiros das administrações públicas continham pesados efeitos negativos sobre a educação. Por isso, a fim de diminuir a excessiva burocracia nos repasses, de aplicar os recursos sem perda de valor e de aplicar o máximo nas atividades-fim, pela primeira vez, e não por acaso, o legislador incluiu, na lei de diretrizes e bases da educação nacional, tanto o advérbio imediatamente como a referência ao órgão responsável pela educação.

Se a Lei nº 5.692/71 insistia na não duplicação de meios para os mesmos fins, a Lei nº 9.394/96 implica o órgão responsável pela educação nas atividades-fim, especialmente as listadas no art. 70. E para não deixar dúvidas com relação ao que não é do terreno do órgão responsável pela educação, lista-se, no art. 71, o que não é manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo que muitos dos itens ali postos fazem parte de atividades-meio em geral sob a responsabilidade de órgãos não responsáveis pela educação escolar no que se refere às atividades-fim.

A realidade de muitas situações, analisada por meio de estudos e pesquisas, aponta como um desvio a priorização de atividades-meio em detrimento das atividades-fim.

Voltando ao texto do CME/SP, esse, ao comentar o pedido do Sr. Secretário Municipal de Educação, e ao constatar a excessiva burocratização como prejudicial às atividades-fim, se pronuncia a favor de uma ampla e profunda reforma administrativa, o que não deixa de ser um caminho interessante dados os sinais de evidente esgotamento do modelo atual. Não há dúvida que o princípio da colaboração recíproca não vale apenas inter entes federativos, mas também intra unidades administrativas de um mesmo ente federado. Não se pode também deixar de apontar a busca de maior disciplina implicada na Emenda Constitucional nº 25/2000 e na lei de responsabilidade na gestão fiscal (Lei Complementar nº 101 de 4/5/2000).

Esta última diz em seu art. 1º, parágrafo único:

A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas...

É desta mesma lei complementar o seguinte dispositivo no parágrafo único do art. 8º:

Os recursos legalmente vinculados à finalidade específica serão utilizados exclusivamente para atender ao objeto de sua vinculação, ainda que em exercício diverso daquele em que ocorrer o ingresso.

Esta mesma lei determina a constituição de um conselho de gestão fiscal para acompanhar, avaliar todos os dispositivos desta, inclusive a transparência das contas públicas.

Voltando ao parecer do CME, ele comenta a lei do Fundo e diz que a expressão “órgãos responsáveis pela educação” ao referir-se à criação de mecanismos de fiscalização parece ser correta... no plural, pois deve abranger tanto o órgão executivo (secretaria, departamento, diretoria de educação) como o normativo (Conselho Municipal de Educação). Ao que podemos acrescentar que o uso do plural, no art. 11, está também se referindo à pluralidade de Estados e de Municípios existentes na Federação ao mesmo tempo que faz uma distinção entre órgãos executivos, normativos e fiscalizadores tais como o Tribunal de Contas da União e dos Estados e Conselhos de caráter de controle como os relativos ao FUNDEF.

O parecer do CME conclui pela necessidade de capacitar os educadores... para que possam atuar com competência técnica nos campos financeiro e contábil... e {cumprir} um dever de cidadania.

Esta indicação do CME deve ser também assumida pelos institutos formadores de profissionais da educação cujo perfil contemple valores e competências para a gestão dos recursos públicos.

A transparência deve ser lembrada no momento em que deixando claro que cabe ao cidadão o papel de fiscalizar e controlar um serviço público tal como o é o da educação escolar, a fortiori o será para os educadores. Diz o art. 165, § 3º, da Constituição Federal (também objeto do art. 72 da LDB):

O Poder Executivo, publicará, até trinta dias após o encerramento de cada trimestre, relatório resumido da execução orçamentária. A mesma Lei Maior diz, no § 3º do art. 31, que as contas dos Municípios ficarão, durante sessenta dias, anualmente, à disposição de qualquer contribuinte, para exame e apreciação, o qual poderá questionar-lhes a legitimidade nos ternos da lei .

Cumprindo a função propositiva de um Conselho, o do Município de São Paulo sugere a instituição de um fundo educacional (municipal), de natureza contábil, nos moldes do FUNDEF, *gerenciado e controlado de forma compartilhada pelos órgãos de educação, finanças...com transparência de informações sistemáticas e constantes sobre o funcionamento do fundo.*

Mérito

Uma organização supõe uma certa ordem para que diferentes recursos sejam postos em função da consecução de fins. Em toda a organização haverá sempre algum grau de hierarquia e de cooperação. Um órgão faz parte de uma estrutura maior constituída de princípios e normas que fundamentam uma instituição ou um sistema ou mesmo um modo de ser destas instituições ou sistemas.

A expressão "órgão" deriva do grego Organon (instrumento musical) e expressa tudo o que possa servir de meio à realização de um determinado fim ou ao desempenho de uma certa função.

Em todo o sistema sócio-político ou estrutura sócio-política organizada diz-se ser órgão aquela unidade que realiza ou executa funções de caráter social, político, administrativo que lhes são atribuídas.

No âmbito da administração pública, **um órgão de Estado** é uma unidade da **administração direta**, permanente ou temporário, emanado de lei, sendo **um centro de poder** que põe em função um certo número de atribuições que lhe são afeitas, próprias do **serviço público.** Em seu exercício, um órgão preenche parcelas do poder público em campos específicos de atuação do Estado. Neste sentido, pode haver tantos órgãos quantas funções específicas lhes forem atribuídas.

No caso da educação, costuma-se diferenciar-se órgãos de **caráter executivo** e os de **caráter normativo**, sem que esta diferenciação esgote o conjunto dos diversos órgãos, como é o caso recente e crescente da presença de Tribunais e de Conselhos na fiscalização dos recursos. Tanto uns como outros cumprem o que a lei determina e o que lhes compete em matéria de atribuições.

Os primeiros órgãos, entre outras funções, executam programas governamentais, cuidam da aplicação e da utilização dos recursos públicos a partir de programas governamentais. Denominam-se, em geral, Ministérios dentro da alçada Federal, e Secretarias nos outros entes federativos. Eles se constituem como órgãos executivos e dirigentes das administrações públicas diretas dos entes da Federação[1]. Os órgãos dos entes federados estaduais, municipais e do Distrito Federal costumam se estruturar de modo simétrico aos órgãos executivos federais. Além de uma razão pragmática de nomeclatura, deve-se assinalar a existência de competências privativas da União voltadas para todo o território nacional, conforme matéria prevista no art. 22 da Constituição Federal. Esta simetria nominal não é obrigatória, mas ela facilita o planejamento e a relação entre os entes federados. Entre as matérias do art. 22 consta o inciso XXIV que trata das diretrizes e bases da educação nacional.

Os segundos órgãos são normativos pois interpretam campos específicos da legislação e aplicam as normas a situações específicas, conforme se pode ver na Lei nº 9.131/95. É da tradição destes órgãos não ser o mandato de seus ocupantes coincidente com o dos ocupantes de um determinado governo. Os Conselhos de Educação (dada a existência atual e a tradição desta nomeclatura nos

[1]

poderes públicos subnacionais) Municipais, Estaduais e Distrital, junto com o Conselho Nacional de Educação (assim denominado por leis), são todos órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo que interpretam, deliberam, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõem sugestões de aperfeiçoamento da educação dos sistemas de ensino.

A quaisquer órgãos, executivos e normativos, das esferas administrativas do poder público, aplica-se o conceito de governabilidade de acordo com os princípios do art. 37 da Constituição Federal e outras leis constantes do ordenamento jurídico do país. Valem para eles, também, os princípios de colaboração recíproca de modo a se consolidar entre eles os valores do Estado Democrático de Direito.

A organização da educação nacional, especificamente tratada na Lei de Diretrizes e Bases, responde a um mandato constitucional e volta-se para o conjunto dos múltiplos aspectos da escolaridade nos sistemas de ensino.

Nesta organização, a lei, como autoridade superior, entendeu dever haver órgãos normativos e executivos nos sistemas estaduais, municipais e distrital de ensino, sem dar-lhes um nome específico e sem entrar em detalhes. Reconhece a existência de órgãos desta natureza pelos seus fins e por suas atribuições. Desse modo, a existência de tais órgãos é uma decorrência organizacional pela qual eles devem executar funções e efetivar fins que lhe são atribuídos por lei, respeitada a autonomia dos entes da federação.

Sendo um serviço público de finalidade universal, a educação escolar traz dentro de si o exercício do diálogo e da cooperação entre todos os envolvidos na manutenção e desenvolvimento do ensino. O art. 211 da CF/88, considerado no seu todo, define como colaborativo o “modus operandi” dos sistemas de ensino em todos os seus aspectos e o art. 206 estabelece a gestão democrática como princípio inerente ao ensino público. Os órgãos dos poderes públicos, respondendo à própria etimologia de Organon, devem se comportar como instrumentos de uma orquestra: diferentes e harmônicos.

A LDB, ao cuidar de órgãos públicos dos sistemas os denomina genericamente como órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino (artigos 10 e 11 da LDB). Como órgãos próprios do Estado eles, por exemplo, estão sujeitos aos artigos 4º e 5º da LDB.

Já no art. 8º da LDB em seu § 2º garante aos sistemas de ensino liberdade de organização nos termos desta lei. Com esta formulação a LDB obedece, entre outros, aos artigos 25, 29 e 32 da Constituição Federal. É prerrogativa dos entes federativos encontrar a forma mais adequada de sua organização. Desse modo, as figuras de uma Secretaria de Educação ou de um Conselho de Educação, assim tradicionalmente denominadas, poderiam ter suas funções preenchidas por uma estrutura organizacional diferenciada desde que nela apareça, explicitamente, quem preencherá iguais funções e idênticos fins.

Contudo, seja por força de tradição, seja por conta de um caráter pragmático ou de planejamento mais racional, referindo-se ao salário-educação, a própria Lei nº 9.424/96 diz, no seu art. 15, § 1º, II: Quota estadual, correspondente a dois terços do montante de recursos, que será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental. (grifos acrescidos)

Esta formulação é repetida no art. 5º do Decreto nº 2.948/99 também sobre o recolhimento e distribuição do salário-educação.

Não resta dúvida, até por homologia, simetria e isonomia de nomenclatura e de planejamento, que **o órgão responsável pela educação** a que se refere o art. 69 da LDB é o mesmo citado no art. 15 da Lei nº 9.424/96, seja ele do poder estadual, distrital ou municipal. Trata-se, pois, das Secretarias de Educação as que, legal e tecnicamente, quando assim denominadas, devem receber os recursos do art. 69 § 5º e na forma do próprio *caput* do art. 69 que inclui o percentual constante nas Constituições e nas Leis Orgânicas.

No caso de **órgão normativo**, o art. 9º da mesma lei assinala que na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

Por outro lado, o § 2º do mesmo artigo dá poderes à União no sentido de ter acesso a todos os dados e informações necessárias de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais, a fim de cumprir o que está disposto no art. 9º nos incisos V a IX (estatísticas nacionais, avaliação do rendimento escolar e das instituições de ensino superior, normas gerais da graduação e pós-graduação).

A lei não obriga mas parece indicar que o órgão com funções normativas da educação e dentro da lei específica de educação é aquele simétrico ao Conselho Nacional de Educação nos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Por força de determinadas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas, por continuidade do que era exigido pela Lei nº 4.024/61 (art. 10) ou mais longinqüamente pela Constituição Federal de 1934 (cf. § único do art. 152), esses órgãos se denominavam e (ainda) se denominam Conselhos (Estaduais/ Municipais/ Distrital) de Educação.

Se a Lei nº 4.024/61, fruto da Constituição de 1946, dispunha sobre a existência de órgãos normativos sob o nome de Conselhos Estaduais de Educação, isto não ocorre nem com a Constituição Federal de 1988, nem com a Lei nº 9.131/95 (que dispõe claramente sobre o Conselho Nacional de Educação) e nem com a Lei nº 9.394/96 (derivada do art. 22 da CF/88) Esta lei, a de diretrizes e bases da educação nacional, reconhece a existência de sistemas de ensino (advinda da Constituição no citado art. 211) no seu art. 8º [2] .

No caso dos Estados, a LDB fala em órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino (art. 10, I), capazes de baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. O artigo 17, IV, no caso dos Estados e do Distrito Federal, determina a inclusão de órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal nos respectivos sistemas de ensino. Simetricamente quanto aos Municípios há homologia de incumbências quanto a estes órgãos, o que pode ser verificado tanto no art. 11, II, quanto no art. 18, III.

Referindo-se aos Conselhos de Controle Fiscal do Fundo de Valorização do Magistério e Manutenção do Ensino Fundamental, como **órgãos fiscalizadores**, a Lei nº 9.424/96 acolherá a existência de órgãos normativos dos sistemas estaduais sob o nome Conselhos Estaduais de Educação (art. 4º, II, c). O mesmo se dirá dos Conselhos Municipais no § 3º do art. 4º. Certamente, isto se deve ao reconhecimento da existência de fato e de direito desses órgãos colegiados (sob o nome de Conselhos) em todos os Estados a partir da autonomia desse entes federativos e não por conta de uma imposição coercitiva de uma lei federal. A

[2]

tradição e a facilidade destes nomes ajuda a estabelecer laços entre todos os entes federativos.

Hoje em dia, estes Conselhos têm se constituído em Fóruns ou em Uniões de caráter nacional como é o caso do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação ou da União dos Conselhos Municipais de Educação. Tomando-se, pois, como referência operatória a atual denominação prevalente na área, pode-se afirmar que os **conselhos de educação** dos Estados, Municípios e do Distrito Federal são os **órgãos normativos responsáveis pela educação escolar dos respectivos sistemas.**

No caso dos **órgãos executivos**, a lei nacional, por não invadir a autonomia dos Estados, Distrito Federal e Municípios no que tange à sua autonomia, respeita o disposto nos artigos 25, 29 e 32 da Constituição e se serve, para designá-los, ora da expressão sistemas de ensino, ora de poder(es) público(s), ora de governo(s) (cf. § 2º do art. 75, § 1º do art. 69 e § 6º do art. 87). Nesta nominação genérica quer significá-los na sua função determinante: o ensino como dever do Estado e direito do cidadão.

Desse modo, o determinante é o preenchimento das obrigações e incumbências relativas a artigos da LDB como, por exemplo, entre outros, o que dispõem os artigos 10, 11, 15, 17, 18, 67, 69, 70, 72, 73 e 87.

É desta compreensão que decorre o entendimento do disposto no § 5º do art. 69 da LDB ao tratar da aplicação de recursos financeiros em vista da manutenção e desenvolvimento do ensino. Diz o parágrafo:

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...

Numa lei específica da educação escolar voltada para o ensino e que determina, no caso, recursos constitucionais inalienáveis para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, **o órgão responsável pela educação é o órgão executivo que explicitamente cuida do ensino.** Não há o que contestar: o órgão responsável pela educação deve ser buscado na Constituição Estadual, na Lei Orgânica ou na estrutura organizacional do poder público concernente e que, tradicionalmente, é nominado de Secretaria da Educação.

A fiscalização contábil, financeira e orçamentária dos Estados, Distrito Federal e Municípios no que tange às suas entidades da administração direta conta com o art. 75 da Constituição. [3]

No caso do § 5º do art.69 da LDB, além do que já se disse acima, há que se atentar para o advérbio imediatamente. Como o explica o dicionário imediato é o que não tem nada de permeio e é algo rápido, instantâneo e direto. Os valores, então, devem ir sem nada de permeio ao órgão responsável pela educação.

Por muitos caminhos e vias, a imprensa, a comunidade educacional e os Tribunais de Contas denunciaram o desvio funcional dos recursos da manutenção e desenvolvimento do ensino para atividades-meio, apontaram as mazelas da inflação não corrigida sobre os valores vinculados e a falta de transparência, em muitos casos, da área financeira na gestão dos recursos. A rigor, o capítulo do financiamento, tal como posto na LDB, foge completamente do eixo da flexibilidade didático-pedagógica e organizacional que a determina. No âmbito de assegurar um direito da cidadania para cujo fim se postula o dever do Estado e se vincula recursos

[3]

na Constituição, todos advindos de impostos pagos pelos cidadãos, não se pode ter desperdícios, não se pode retardar repasses, nem desviar recursos, mesmo que funcionalmente, nem duplicar meios para os mesmos fins e nem ser incompetente. Este é o interlocutor oculto e negativo deste capítulo da LDB, donde a intencionalidade de um órgão executivo que seja da área, voltado para as atividades-fim, com recursos imediatos e sujeito ao controle dos órgãos fiscalizadores.

Desde os anos 30, com a transformação da Diretoria Geral da Instrução Pública (subordinada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores) em Ministério da Educação e Saúde Pública, seja no âmbito federal, seja no âmbito dos Estados e dos Municípios, a prática dos poderes públicos foi a da criação de **Secretarias de Educação** como **órgãos executivos responsáveis pela educação escolar.**

Tal prática acabou mesmo por criar Conselhos Nacionais destes órgãos executivos como é o caso do CONSED e da UNDIME. Incumbe a estes órgãos executivos a ativação dos recursos capazes de pôr em ação todos os sujeitos implicados nos direitos dos cidadãos brasileiros ao saber, aos conhecimentos, aos valores, às habilidades e competências que a escola pode propiciar.

NOTAS:

1. De acordo com o art. 2º da Lei Complementar nº 101 de 4/5/00, entende-se como: (I-) ente da Federação, cada Estado, o Distrito Federal e cada Município;...

2. O Parecer CNE/CP 26/97, sobre o financiamento da educação na LDB (art. 68 – 77), além de explicitar o entendimento desta matéria, reconhece como "órgão responsável pela educação, o MEC, na esfera federal; as Secretarias de Educação, na esfera dos Estados e do Distrito Federal; as Secretarias ou Departamentos de Educação, na esfera dos Municípios."

3. Essas entidades da administração pública também podem ser identificadas através da Lei nº 4.320/64 na rubrica da função "Educação e Cultura". Por esta lei, antes mesmo do FUNDEF, os Tribunais de Contas tinham por incumbência a avaliação do uso correto dos gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino. A lei nº 4.320/64, de 17/3/64, dispõe sobre a elaboração e controle dos orçamentos e controle e balanços dos entes federativos. Nesta lei há toda uma classificação funcional de atividades, funções, programas, sub-programas e elementos de despesa com números e siglas comuns.

II. VOTO DO RELATOR

Na medida em que o CME/SP solicita uma manifestação desta Câmara quanto ao Parecer CME/SP nº 18/2000, não resta dúvida quanto ao caráter adequado e procedente do mesmo parecer tanto nas análise quanto nas propostas.

Dentro da ótica de respeito à autonomia dos entes federativos, assumida nesta manifestação, inclusive no modo de nominar seus órgãos normativos e executivos, a atual denominação, prevalente nos Estados, Municípios, e Distrito Federal, respectivamente, de **Conselho de Educação e de Secretarias de Educação**, não resta dúvida que a lei de diretrizes e bases da educação nacional bem como a lei do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério os tomam, devidamente a cada um, como **órgãos**

normativos responsáveis pela educação escolar e como órgãos executivos responsáveis pela educação escolar.

Encaminhe-se, pois, esta manifestação ao Conselho Municipal de Educação do Município de São Paulo, de acordo com a solicitação feita, com cópia para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Brasília (DF), 30 de janeiro de 2001.

Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* - Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 30 de janeiro de 2001.

Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente

_____

(•) PARECER CNE Nº 9/2001 - CP - Aprovado em 8.5.2001

ASSUNTO: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

RELATORES: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namo de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.(Relatora), Silke Weber (Presidente)

PROCESSO CNE Nº 23001.000177/2000-18

I - RELATÓRIO

O Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário de Educação Média e Tecnológica.

O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno do mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta do Ministério da Educação, uma Comissão Bicameral composta pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namo de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior. Tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e como relatora a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, a Comissão fez vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001,

(•) Homologado em 17.01.2002. DOU de 18.01.2002. Com as alterações introduzidas pelo Par. CNE/CP nº 27/01.

a maioria delas contando com a contribuição de todos os seus integrantes, que se revezaram ao longo do período, na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre Formação de Professores. O Conselheiro José Carlos de Almeida, no entanto, por problemas de agenda, solicitou desligamento da Comissão Bicameral em outubro de 2000, continuando a Comissão a se reunir com os demais componentes e com os representantes do Ministério da Educação, integrantes do Grupo de Trabalho que redigiu a Proposta submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, particularmente Maria Inês Laranjeira, Célia Carolino e Maria Beatriz Silva.

O documento que hoje constitui esta Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional, nas datas, locais e com público especificados a seguir:

Audiências públicas regionais em Porto Alegre (19.03.01), São Paulo (20.03.01), Goiânia (21.03.01), Recife (21.03.01), Belém (23.03.01), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Reunião institucional em Brasília (20.03.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação , Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental.

Reunião técnica em Brasília (17.04.01), com participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de Geógrafos Brasileiros, Associação Brasileira de Lingüística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas.

Audiência pública nacional em Brasília (23.04.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, ANDES –

Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

A apresentação do documento ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, última instância antes do encaminhamento do mesmo à apreciação do senhor Ministro da Educação, se deu em 08 de maio de 2001.

Feito este breve relato sobre o documento em si, será apresentada a seguir uma análise do contexto educacional nos últimos anos para, com base nela, fazer-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de base comum nacional para os diferentes níveis da Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base

comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores;
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.

Além disso, busca considerar iniciativas que vêm sendo tomadas no âmbito do Ministério da Educação, seja pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF – que, coordenando uma discussão nacional sobre formação de Professores publicou os Referenciais para a Formação de Professores, seja pela Secretaria de Ensino Superior – SESu - que desencadeou em dezembro de 1997, com a contribuição das comissões de Especialistas e de Grupo Tarefa especial[1], no tocante à formação de professores, um processo de revisão da Graduação, com a

[1] Este Grupo Tarefa concluiu, em 15 de setembro de 1999, o documento “Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores”.

finalidade de subsidiar o Conselho Nacional de Educação na tarefa de instituir diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissio-nalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1".

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação inicial dos professores, ela apresenta princípios orienta-dores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica.

Portanto, são orientadoras para a definição das Propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais por sua vez, informarão os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores.

1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[2]: sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. Ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas

[2]Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica.

Com sua promulgação, o Brasil completa a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional. O capítulo sobre educação da Carta Magna reclamava, no entanto, uma Lei que o regulamentasse.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno; (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural; (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados; (f) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino; (g) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio.

1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, mas numa perspectiva de continuidade articulada entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica, o país dispõe hoje de um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica. Tomando como base a LDBEN e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo inovador.

As normas e recomendações nacionais surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares.

Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias.

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação inicial, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas – além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação inicial deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores.

No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários,

cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Do mesmo modo precisam ser consideradas as especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.

É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão *magistério*.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

2. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A LDBEN organiza a educação escolar anterior à superior em um mesmo segmento denominado *educação básica*. Integra, assim, a educação infantil e o ensino médio ao ensino fundamental obrigatório de oito anos. Esse conceito de educação básica aumenta a duração da escolaridade considerada base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo. À extensão no tempo, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura: se a educação é básica dos zero aos 17 anos, então deverá ser acessível a todos.

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na

perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos.

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

1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

3. zelar pela aprendizagem dos alunos;

4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

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

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

As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsa-bilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;

b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;

c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Complementando as disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação inicial ou continuada de professores devem tomar como referência os artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36[3] da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação[4].

Mas há dois aspectos no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional:

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

Art. 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.

Merecem nota alguns pontos desses dois artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais adiante; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em Curso Normal Superior.

O outro ponto de destaque nos Artigos 62 e 63 refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN, a Resolução CNE nº 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE – dentro ou fora da estrutura universitária – e os posiciona como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo assim condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino.

[3] Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

[4] Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

Aborda ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação inicial de professores para atuar na educação básica.

O Decreto nº 3.276/99, alterado pelo Decreto nº 3.554/2000 regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica.

Esta regulamentação foi motivo do Parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no qual fica evidenciado que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação.

Aliás, pelo próprio parecer fica esclarecido que:

a) quando se tratar de universidades e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação inicial de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos inicias do ensino;

b) as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99.

A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

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

Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Nesse quadro legal, e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.

3. QUESTÕES A SEREM ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO DE PROFES-SORES

As questões a serem enfrentadas na formação de professores são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação, nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”,

passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula”.

Além do mais, as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, freqüentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor.

E ainda, a ausência de um projeto institucional que focalizasse os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica, continuam sendo questões a serem enfrentadas.

A revisão do processo de formação inicial de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados. Dentre os principais, destacam-se:

3.1 No campo institucional

3.1.1 Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica

Ao longo da história da educação no Brasil o distanciamento e a diferença do nível de exigência existentes entre a formação de professores polivalentes e especialistas por área de conhecimento ou disciplina permaneceram por muito tempo depois de terem sido enfrentadas nos países onde a escolaridade foi universalizada.

Certamente, é difícil justificar pesos e medidas tão diferentes: que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha uma formação em nível de ensino médio, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série, seja exigido um curso superior de quatro anos, pois a tarefa tem nível de complexidade similar nos dois casos.

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada.

3.1.2 Submissão da proposta pedagógica à organização institucional

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria.

Assim também deve-se lembrar que o estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários.

3.1.3 Isolamento das escolas de formação

Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do enraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade. É também necessário integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania. Além disso, há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si.

Na diversificação dos espaços educacionais, estão incluídos, entre outros, a televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social.

Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.

3.1.4 Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica

As diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério de Educação raramente fazem parte dos temas abordados na formação de professores como um todo.

O estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas também ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. O resultado é que a grande maioria dos egressos desses cursos desconhecem os documentos que tratam desses temas ou os conhecem apenas superficialmente.

A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação.

3.2 No campo curricular

3.2.1 Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação

Aqui, o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação inicial, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/ tematizados em seu processo de formação.

Mas, há também problemas causados pelo fato de se idealizar que esses alunos “deveriam saber” determinados conteúdos, sem se buscar conhecer suas experiências reais como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação. Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral,

e nos cursos de formação inicial de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

3.2.2 Tratamento inadequado dos conteúdos

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.

Entretanto, nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, freqüentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias.

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo* , sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar,

entre outros aspectos, obstáculos epistemo-lógicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor.

3.2.3 Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência.

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.

A universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural.

3.2.4 Tratamento restrito da atuação profissional

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, freqüentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional.

3.2.5 Concepção restrita de prática

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o "supervisor de estágio".

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

3.2.6 Inadequação do tratamento da pesquisa

Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática.

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas.

3.2.7 Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a

usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeo-cassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias.

De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento.

Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.

3.2.8 Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica

O sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas.

A existência de um contingente ainda expressivo de jovens de 15 anos e mais com nenhuma escolaridade, acrescido daquele que não deu prosseguimento a seu processo de escolarização, faz da educação de jovens e adultos um programa especial que visa a dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ensino médio na idade própria.

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de “voluntário” para um profissional com qualificação específica.

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

No âmbito da deficiência mental, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes. Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de deficiência o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência, terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental, alunos que, na realidade, não o são. Os limites enfrentados pela realização de diagnósticos que apontem com clareza a deficiência mental, fazem com que, na formação profissional, os professores devam preparar-se para tratar dessa questão.

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas.

3.2.9 Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares.

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

No ensino médio, em especial, é requerida a compreensão do papel de cada saber disciplinar particular, considerada sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em conjunto, devem também remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando a construção integral do currículo.

A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.

II - VOTO DA RELATORA

1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, é possível propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores.

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.

1.1 A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

1.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor

1.2.1. A simetria invertida

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar.

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação inicial do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos.

1.2.2. Concepção de aprendizagem

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. Também é freqüente não considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão-somente de forma descritiva.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais.

O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola.

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a constru-ção de competências.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.

Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais.

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

1.2.3. Concepção de conteúdo

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o

exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola.

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

1.2.4. Concepção de avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.

Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho coletivo têm importância igual à das competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes. Avaliar também essa aprendizagem é, portanto, fundamental.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções

adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabeleci-mento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

1.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

É importante todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais.

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc.

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia,

articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.

2. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Concepção, Desenvolvimento e Abrangência

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

2.1.1 – A formação inicial deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica

O desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica.

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/ parâmetros/ referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos lingüísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.

Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes, não podendo ser feita por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Tais assuntos preferencialmente devem ser abordados numa perspectiva que inclua as questões de ordem didática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado no início da formação.

2.1.2. O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do profes-sor.

A atuação profissional do professor define os diferentes âmbitos que subsidiam o desenvolvimento das competências mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina.

2.1.3. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

Para atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área.

Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, permitindo a constituição de saberes cada vez mais complexos e abrangentes.

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento.

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor.

2.1.4 - Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

Nas últimas décadas, cresceram os estudos e as pesquisas que têm a aprendizagem e o ensino de cada uma das diferentes áreas de conhecimento como objeto de estudo. Em algumas áreas, e para determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, esse crescimento foi mais significativo do que em outras. Porém, pode-se afirmar que em todas elas há investigações em andamento.

Essas pesquisas ajudam a criar didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos. Assim, por exemplo, estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram dados para a didática na área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à alfabetização. Do mesmo modo, na área de Matemática, tem havido progressos na produção de conhecimento sobre aprendizagem de números, operações etc que fundamentam uma didática própria para o ensino desses conteúdos.

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos.

2.1.5 A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.

Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados - para o que é necessário transformar formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve apoiar-se em indicadores obtidos do desenvolvimento de competências obtidas pela participação dos futuros professores em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores, e pelos diferentes tipos de produção do aluno.

A avaliação deve ser realizada mediante critérios explícitos e compartilhados com os futuros professores, uma vez que o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação.

Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação, que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à

própria formação. Por outro lado, o sistema de avaliação da formação inicial deve estar articulado a um programa de acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades.

A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

2.2 Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica

O conjunto de competências ora apresentado pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais, mas não pretende esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação;
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.

2.2.2 Competências referentes à compreensão do papel social da escola

- Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.

2.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

2.2.6 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

2.3 Conhecimentos para o desenvolvimento profissional

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

2.3.1 Cultura geral e profissional

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibi-lidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.

É necessário, também, que os cursos de formação inicial ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna.

2.3.2 Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual

tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas.

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar.

2.3.3 Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos[5], assim como o tratamento dos Temas Transversais[6] – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Igualmente, as políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, as relações entre escola e sociedade, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar,

[5] Princípios dos PCN de Ensino Médio
[6] Previstos nos PCN de Ensino Fundamental

gestão escolar democrática, Conselho Escolar e projeto pedagógico da escola, entre outros.

2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino

Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais apresentadas nestas diretrizes.

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.

Em ambas as situações é importante ultrapassar os estritos limites disciplinares, oferecendo uma formação mais ampla na área de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica.

São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a educação básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar:

a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir;

b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica;

c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos.

São critérios de organização de conteúdos, as formas que possibilitam:

a) ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou da área afim;

b) romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o estabelecimento de relações, de analogias etc.

Dado que a formação de base, no contexto atual da educação brasileira, é muitas vezes insuficiente, será muitas vezes necessária a oferta de unidades curriculares de complementação e consolidação desses conhecimentos básicos. Isso não deve ser feito por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Essa intervenção poderá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos aos professores em formação. As Diretrizes e os Parâmetros Curricu-lares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado logo no início da formação.

Convém destacar a necessidade de contemplar na formação de professores conteúdos que permitam analisar valores e atitudes. Ou seja, não basta tratar conteúdos de natureza conceitual e/ou procedimental. É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.

2.3.5 Conhecimento pedagógico

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

2.3.6 Conhecimento advindo da experiência

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

2.4 Organização institucional da formação de professores

A organização das escolas de formação deve se colocar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim:

- A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo,em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.
- Os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.

- As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas.
- As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.
- A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação.
- As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação.
- As escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.
- As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

2.5. Avaliação da formação de professores para a educação básica

As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes.

- A avaliação nos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos – e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.
- A avaliação nos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.
- A autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em "locus" institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento.

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º, art. 8º, da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum

Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

3 - DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

Até aqui o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte, indicam-se critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

3.1 Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

3.2 Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional

A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do

projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.

Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional.

É fundamental, portanto, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem. Para isso, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam sua realização, empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem a convivência interativa dentro da instituição e entre esta e o ambiente educacional.

Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.

Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.

3.3 Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. A definição do grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar.

No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A conseqüência dessa afirmação leva a uma inversão radical. Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar.

Além disso a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

3.4 O eixo que articula a formação comum e a formação específica

Um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da educação básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar.

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência - que deverá ser tratada no curso de modo específico.

Em decorrência, a organização curricular dos cursos, tendo em vista a etapa da escolaridade para a qual o professor está sendo preparado, deve incluir sempre espaços e tempos adequados que garantam:

a) a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem bem como da sua dimensão prática;

b) a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino;

c) a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho;

d) opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos incluindo as respectivas práticas, tais como:

- crianças e jovens em situação de risco;
- jovens e adultos;
- escolas rurais ou classes multisseriadas;
- educação especial;
- educação indígena.

3.5 Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa

Para superar a suposta oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo* os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados; para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais.

3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

No que se refere à articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado a seguir:

a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.

b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias

de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses "tempos na escola" devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

À vista do exposto, é proposto Projeto de Resolução que *"Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena".*

Brasília-DF, 8 de maio de 2001.

Conselheiros:

Éfrem de Aguiar Maranhão
Eunice Ribeiro Durham
Edla de Araújo Lira Soares
Guiomar Namo de Mello
Nelio Marco Vincenzo Bizzo
Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Relatora
Silke Weber – Presidente

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Plenário acompanha o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 8 de maio de 2001.

Conselheiro *Ulysses de Oliveira Panisset* – Presidente

IV - DECLARAÇÃO DE VOTO EM SEPARADO

Quero fazer constar que, durante a sessão do dia 07 de Maio, foram solicitados esclarecimentos sobre o significado do conteúdo do Art 3º, II, (a), e que a explicação oferecida repetiu, de forma enriquecida, o enunciado constante da resolução, acrescida de analogia sobre estudante de medicina adoentado, que vive em seu curso de formação situação algo similar à de seus possíveis futuros pacientes. O Conselho Pleno votou, assim esclarecido, sem que tenha sido feita qualquer inferência sobre a extensão de obrigatoriedade de normas legais da educação básica à superior, em especial aos cursos de formação docente em nível superior.

Além disso, quero ainda fazer constar que, durante a discussão sobre carga horária de cursos de formação de professores, foram apresentados diversos dados referentes à duração de licenciaturas em universidade pública de reconhecida qualidade, seguidos de comentários, conjecturas e ilações com as quais não concordo. Repilo, de forma veemente, qualquer tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto "despreparo" de seus professores. Da mesma forma, não posso aceitar que os excelentes resultados dos alunos de licenciaturas de universidades públicas no Exame Nacional de Cursos ("Provão") sejam apontados como indicadores de um suposto distanciamento da realidade do ensino fundamental e médio. A excelência dos cursos de graduação mantidos por universidades onde se realiza pesquisa é de amplo e notório conhecimento, com comprovação objetiva, externa e independente. Por exemplo, os primeiros lugares do último concurso público para professores realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foram ocupados por egressos de universidades públicas, o que não configurou surpresa. A recente modificação introduzida na sistemática de notas do "Provão" permitirá aquilatar a real distância existente entre os cursos excelentes e os que necessitam de urgente e profunda reformulação. As diretrizes ora aprovadas poderão contribuir nesse sentido, dado que não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, reconhecendo-o como fenômeno complexo, muito menos culpam os professores pelo fracasso de seus alunos, mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional, dos quais as universidades públicas nunca se esquivaram.

Conselheiro *Nelio Bizzo*

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/SESU/Grupo Tarefa: Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. Brasília, setembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, Maio de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 29-01-98.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 03/98. Brasília, 26 de junho de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 02 de junho de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 03/98. Brasília, 26 de junho de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 022/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01/99. Brasília, 07 de abril de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 14/99. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena. Brasília, 14 de setembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação.Resolução CEB nº 03/99. Brasília, 10 de novembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação.Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 10 de maio de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB, nº 01/2000. Brasília, 05 de julho de 2000.

_____

NOTAS:

A alínea "c" do item 3.6 está com a redação dada pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001.

Vide Res. CNE/CP nº 1/02.

(•) PARECER CNE Nº 16/2001 – CEB - Aprovado em 3.7.2001

ASSUNTO: *Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino*

INTERESSADOS: Ministério do Esporte e Turismo/Secretaria Nacional de Esporte e Ministério Público da União/Promotoria de Justiça de Defesa da Educação - UF**:** DF

RELATOR: Nelio Marco Vincenzo Bizzo

PROCESSOS CNE Nºs 23001.000080/2001-88 e 23001.000151/2001-42

I – RELATÓRIO

Histórico

Em 9 de Março do presente a Secretaria Nacional do Esporte do Ministério do Esporte e Turismo encaminhou consulta sobre a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica. A matéria foi apensada a outra de teor semelhante, de iniciativa da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação do Distrito Federal, do Ministério Público da União, em missiva apresentada ao protocolo do MEC em 25 de maio pp. Nesta última indagava-se especificamente sobre a exigibilidade de formação específica em Educação Física

(•) Homologado em 21.11.2001. DOU de 3.12.2001.

para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, perguntava-se sobre a pertinência de oferecimento de Educação Física em turno diverso do horário normal das atividades escolares.

Mérito

Deve-se diferenciar a prática de educação física, entendida como conjunto de atividades relativas às dimensões ética, estética e lúdica, à mobilidade do corpo, à manutenção do tônus muscular, da coordenação motora, da higidez, da prática esportiva de tipo recreativo, de ações distintas voltadas ao desempenho olímpico, da prática esportiva de competição, do esporte amador ou profissional. A primeira deve ser objeto de trabalho cotidiano nas escolas; a segunda, sem dúvida, exige condições especiais e profissionais especializados.

Tendo em foco a prática de educação física como parte do trabalho cotidiano nas escolas, investigaremos, primeiramente, as práticas relativas à Educação Física nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e a pertinência legal de exigir-se profissional especialmente qualificado para tal fim.

Nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, a prática multidisciplinar é amplamente disseminada entre nós. A Matemática não é ensinada por matemático, a Língua Portuguesa não é ensinada por diplomado em Letras e assim o é com tantos quantos forem os conteúdos curriculares. A generalidade da formação do professor que milita nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem fundamento na legislação em vigor, fazendo parte de longa tradição que se acumula por várias gerações. Certamente cada um de nós teve uma professora generalista nas primeiras letras e números e assim o foi com nossos pais, avós e bisavós. Esta tradição tem sua raiz legal em ato do Imperador D. Pedro I que promulgou, em 15 de outubro de 1827, o primeiro estatuto do magistério, data que passou a constituir efeméride lembrada até nossos dias. Lá se estipulava a atuação multidisciplinar dos professores das primeiras letras, em especial em seu artigo 6º, que afirmava:

"Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brazil."

Não é apenas a referência legal mais antiga que aponta para a atuação multidisciplinar do professor dos primeiros anos, mas também a referência legal mais recente. De fato, a Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, que institui o Plano Decenal de Educação também o faz. Nele, são abordadas as classes e escolas unidocentes (2.3), a formação inicial e continuada para atuação multidisciplinar (10.2), colocando como meta para os próximos cinco anos (10.3, #17) a garantida de formação em nível médio, na modalidade normal, de 100% *dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental*. Reafirma-se ainda que *a educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos*.

A modalidade normal do Ensino Médio habilita os profissionais a ministrarem aulas de todos os conteúdos curriculares, sem exceção, o que se confirma na longa tradição educacional brasileira, desde o emblemático dia 15 de outubro de 1827.

Espera-se que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam, dentre seus temas de estudo e de prática de ensino, os diversos componentes curriculares, inclusive Educação Física. A clara dicção do texto constitucional, ao afirmar que a educação obrigatória deve ser de qualidade, implica em garantir que os alunos tenham aulas de todos os componentes curriculares, mormente nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Proibir ou cercear a atividade docente multidisciplinar em um componente curricular específico implicaria em afrontar os termos da Carta Magna e contrariar uma longa tradição educacional.

Não existe dúvida a respeito da pertinência de se franquear a atuação de profissionais especializados no Ensino Fundamental, em qualquer de suas séries, semestres, ciclos etc. A orientação de higiene bucal, por exemplo, deveria ser feita preferivelmente por odontologista habilitado, as noções de puericultura deveriam ser feitas por enfermeira ou pediatra credenciado, bem como a Educação Física deveria contar com a assistência de profissional especializado. No entanto, disso não decorre que os professores estejam impedidos de realizar essas atividades e em especial as preconizadas na Proposta Pedagógica da Escola, dado que se encontram em sua esfera de obrigações.

Assim, conclusivamente, não assiste razão a quem evoca a lei para restringir o direito ao exercício profissional do professor generalista em qualquer um dos conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da educação infantil. Mesmo se o componente curricular configurar disciplina específica, inclusive Educação Física, ela poderá ser ministrada por profissional legalmente licenciado para o exercício docente nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Associações profissionais de classe, de pais e professores, os órgãos do poder executivo em todos os níveis, etc. deveriam envidar esforços para que os professores tivessem condições objetivas de aprimorar seu desempenho profissional em todos os componentes curriculares. Cursos de formação continuada, inclusive para a prática de educação física pelas crianças da educação infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, são formas eficazes de caminhar em direção a práticas satisfatórias de educação física nas escolas.

Examinemos a atuação docente nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em relação a duas questões básicas. A primeira delas se refere à obrigatoriedade do oferecimento de disciplina específica (Educação Física) em todos os anos como decorrência de sua condição de *componente curricular*. A segunda questão se refere a obrigatoriedade de profissional específico para ministrá-la.

O artigo 26 da LDB cita como componentes curriculares o *estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.* Além deles, são citados *o ensino da arte, o ensino da História do Brasil o ensino de uma língua estrangeira moderna,* ao lado de *educação física.* Neste último caso a lei diz que ela deverá estar *integrada à Proposta Pedagógica da Escola.*

Alguns componentes curriculares especificados correspondem literalmente a nomes consagrados de disciplinas do Ensino Fundamental, como é o caso de Língua Portuguesa e Matemática. Mas certamente esse não é o caso de *conhecimento do mundo físico e natural*, *realidade social e política* e mesmo de *História do Brasil*. Esses componentes curriculares deverão ser contemplados quando da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola, integrados às *áreas de*

conhecimento mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como se verá adiante.

O Parecer CNE/CEB nº 05/97 tratou de dirimir dúvidas quanto a diversos aspectos da LDB em relação à concretização curricular nas escolas:

"*Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, não de natureza ético/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas.*"

(...)

"*A tais componentes curriculares, somam-se a 'educação física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos' e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Existe indagação referente ao dispositivo que torna facultativa a educação física nos cursos noturnos. Pergunta-se se a faculdade assegurada na lei é para o aluno ou para a escola. Certamente, à escola caberá decidir se deseja oferecer educação física em cursos que funcionem no horário noturno (artigo 26, § 3º). E, ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não freqüentar tais atividades, se esta for a sua vontade. Nunca será demais enfatizar que somente serão computados nas oitocentas horas de que fala a lei, os componentes a que o aluno esteja obrigado, nelas não se incluindo, por exemplo, a educação física nos cursos noturnos e o ensino religioso.*"

Esse parecer deixa clara a existência de modalidades de compo-nentes curriculares, ao discorrer sobre *componentes curriculares propriamente ditos.* Não seria difícil depreender-se a existência de um tipo de componente curricular que corresponde a disciplinas escolares e outro, ou outros, que não são *componentes curriculares propriamente ditos*, mas que devem fazer parte do currículo, mesmo não constituindo disciplina escolar específica. Esse é o caso citado de atitudes e valores mais gerais da sociedade bem como o é, como veremos adiante, a educação ambiental, os temas transversais etc. Além disso, o parecer esclarece que a Educação Física em cursos noturnos não teria oferta obrigatória e, quando fosse oferecida nesses cursos, ela não poderia ser contabilizada para cumprir a carga horária anual estipulada pela LDB.

Portanto, o exame da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 05/97 que a esclarece, não permite concluir que os componentes curriculares devam configurar disciplinas de mesmo nome. Antes disso, deverão fazer parte da Proposta Pedagógica da Escola, que detalhará a modalidade na qual serão abordados ao longo do trabalho pedagógico.

Para investigar mais profundamente a vinculação obrigatória ou não entre um componente curricular obrigatório e uma disciplina escolar específica, caberia uma analogia entre a Educação Física e a Educação Ambiental. A Lei nº 9.795/1999 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*. Não resta dúvida que se trate

de componente curricular obrigatório na escola básica inclusive. No entanto, em seu artigo 10, afirma:

"Art 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º . A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino."

Note-se, pois, que a mesma lei que determina a inclusão de um componente curricular recomenda que ele não constitua disciplina específica. A legislação em vigor tem outras evidências da desvinculação direta e automática entre componentes curriculares e disciplinas específicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Res. CNE/CEB nº 02/98), estabelecem que o paradigma curricular do Ensino Fundamental deverá estar articulado com a *vida cidadã* e com *áreas de conhecimento*:

"IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) *a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:*

1. *a saúde,*
2. *a sexualidade,*
3. *a vida familiar e social,*
4. *o meio ambiente,*
5. *o trabalho,*
6. *a ciência e a tecnologia,*
7. *a cultura,*
8. *as linguagens.*

b) *as áreas de conhecimento:*

1. *Língua Portuguesa*
2. *Língua Materna, para populações indígenas e migrantes*
3. *Matemática*
4. *Ciências*
5. *Geografia*
6. *História*
7. *Língua Estrangeira*
8. *Educação Artística*
9. *Educação Física*
10. *Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996."*

Deve-se ressaltar o emprego do termo "áreas de conhecimento" e não "disciplinas". Isso não deve ser visto como acidental, de vez que o espírito da própria LDB é o de conferir autonomia pedagógica às escolas, de maneira a induzi-las a elaborar projetos pedagógicos que estejam adequados a sua própria realidade. Tomemos uma escola rural isolada e uma escola dotada de equipamentos como piscina, por exemplo. Seria impossível pretender que tivessem, ambas, as mesmas atividades e disciplinas referentes à prática de Educação Física. Ambas estão obrigadas a oferecer Educação Física a seus alunos do curso diurno, na maneira

como sua proposta pedagógica o especificar. É evidente que uma escola dotada de equipamentos especiais pode desenvolver uma proposta pedagógica mais sofisticada em relação à Educação Física, inclusive na forma de disciplina específica, o que possivelmente não será o caso de escolas de instalações mais modestas, que seguramente constituem a regra em nossa realidade.

A recente Portaria Interministerial nº 73, de 23 de junho de 2001, instituiu a Educação Física como componente curricular **obrigatório**, o que vem a reforçar os termos deste parecer, no sentido da incorporação obrigatória da Educação Física à Proposta Pedagógica da Escola.

Conclui-se, portanto, que não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório e *disciplina específica no currículo de ensino*. Nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, no período diurno, a Educação Física deve figurar obrigatoriamente na Proposta Pedagógica da Escola, mesmo que não constitua disciplina escolar específica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam a prática da educação física e oferecem importantes subsídios para sua incorporação aos projetos pedagógicos, de maneira a potencializar as indiscutíveis vantagens de sua prática rotineira.

O Poder Público, mormente o Ministério do Esporte e Turismo e sua Secretaria Nacional de Esporte em articulação com a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, poderia desenvolver programas com vistas ao incremento da Educação Física em suas diversas modalidades nas escolas do Ensino Fundamental. O Plano Nacional de Educação cita aspectos de instalações físicas que as construções escolares deveriam ter, elegendo como objetivos e metas, elaborar, no espaço de um ano, padrões mínimos nacionais de *espaços para esporte e recreação* entre outros (2.3.4 #c). No segundo ano de vigência do Plano Nacional de Educação a autorização de construção de unidades escolares deveria obrigatoriamente seguir o padrão estipulado (2.3.5), o que seria exigido de todas as unidades escolares no espaço de cinco anos (2.3.6).

Examinemos a situação do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB nº 03/98) dispõem da mesma forma em relação à constituição de Proposta Pedagógica da Escola contemplando três *áreas de conhecimento*, que não correspondem biunivocamente a disciplinas:

"Art. 10 A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (...)

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (...)

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, (...)

§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania."

Deve-se notar, novamente, que nenhuma das áreas de conhecimento configura disciplina escolar tradicional. A Educação Física é mencionada como componente curricular obrigatório que deve fazer parte da *Proposta Pedagógica da Escola.*

Portanto, no Ensino Médio repete-se a situação presente no Ensino Fundamental, qual seja, a obrigatoriedade de inclusão da Educação Física nos cursos diurnos como componente curricular, mas não necessariamente na forma de disciplina específica. Por decorrência, não se pode pretender implantar algo como docência de *áreas de conhecimento* ou de componentes curriculares, tal qual a Educação Ambiental, restrita a profissionais especializados, ou seja, com credencial profissional específica.

Da mesma forma como foi dito para o Ensino Fundamental, caberia lembrar que o Plano Nacional de Educação dispõe sobre padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o Ensino Médio, inclusive *espaço para esporte e recreação* e que a colaboração entre a Secretaria Nacional de Esporte, do Ministério do Esporte e Turismo, e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação poderia trazer significativo avanço para a disseminação e aprimoramento da Educação Física em nossas escolas.

Mesmo fugindo ao escopo deste Parecer, caberia ainda mencionar que o Parecer CNE/CES nº 1.137/99 reafirmou o caráter facultativo da Educação Física como componente curricular na Educação Superior.

Uma vez definida a relação entre componentes curriculares, proposta pedagógica e disciplina escolar específica, resta investigar a pertinência de se restringir a docência de Educação Física nas escolas a profissionais especializados, com credencial adicional à de licenciatura plena.

De início, cabe ressaltar que a LDB dispõe sobre a constituição de Sistemas de Ensino pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que deverão atuar em regime de colaboração, baixando normas e conferindo-lhes liberdade de atuação, nos termos da legislação. Existe, assim, ampla gama de possibilidades de articulação da Educação Física com o currículo da escola e os Sistemas de Ensino podem dispor a esse respeito, de acordo com os artigos 10 e 11 da LDB. Em todos os casos, o diploma que confere a graduação habilitadora aos profissionais da Educação em todo o território nacional é o de Licenciatura Plena, conforme os artigo 62, artigo 67 e artigo 87 da Lei nº 9.394/96.

No caso de Educação Física ser oferecida na forma de disciplina específica nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no período diurno ou noturno, ela deverá ser ministrada por profissional legalmente licenciado. No turno diurno, a carga horária da disciplina fará parte das 800 horas anuais obrigatórias; no turno noturno, sua carga horária não poderá ser contabilizada para efeito do mínimo horário legal. Caso Educação Física não constitua disciplina específica, assumindo a forma de programa de atividades ou outra qualquer, ela deverá ser ministrada por profissional específico, de acordo com as disposições vigentes no respectivo sistema.

Em todos os casos, a proposta pedagógica da escola deverá contemplar a prática de educação física, em todos os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É necessário que as propostas pedagógicas das escolas contemplem as demandas locais e de suas clientelas. Em muitos casos, como escolas especialmente vocacionadas para práticas desportivas ou com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, existe a necessidade de atuação de profissionais especializados. Ao mesmo tempo, é importante que as propostas pedagógicas das escolas garantam a realização de todas as atividades complementares indispensáveis, como exames médicos etc., necessárias para diversas modalidades da Educação Física.

II - VOTO DO RELATOR

Voto nos termos deste parecer, notificada a Secretaria Nacional de Esporte, a Promotoria de Justiça e Defesa da Educação do Distrito Federal, a Secretaria de Educação Fundamental, a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, ambas do Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Estaduais de Educação.

Brasília, 3 de julho de 2001.
Conselheiro ***Nelio Marco Vincenzo Bizzo*** – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do relator.

Sala das sessões, em 3 de julho de 2001.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Vice-Presidente

_____

(•) PARECER CNE Nº 17/2001 - CEB - Aprovado em 3.7.2001

ASSUNTO: *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*
INTERESSADO: CNE– 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 da 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:

(•) Homologado em 15.8.2001.

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 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”*[7], 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.

---

[7] 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.

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;

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.

- Art. 4º, III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 Sala-manca.

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[2]:

- "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";
- "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";

[2] . 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").

- “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 freqüentes, 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 freqüência, 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[3].

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

[3] Conselho de Educação do Estado de São Paulo.

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.).

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 (eqüidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da eqüidade 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*[4], de modo a garantir a educação escolar e promover o 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] Este Parecer adota as seguintes acepções para os termos assinalados:
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.

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.

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[5] 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, 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

[5] 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.

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[6], 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

[6] 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.

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[7]. 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.

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

[7] Médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros.

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 dêem 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 infra-estrutura 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;

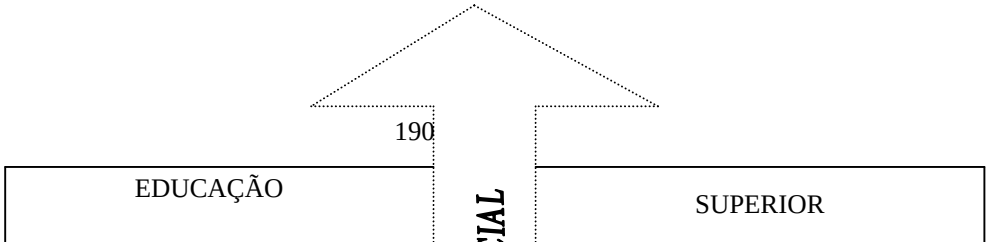
c) divulgar os serviços e recursos educacionais existentes;

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 pressupunha 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[8], um espaço democrático 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

[8] 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 – 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.

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 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 freqüentemente 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, psicolíngüísticos, 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:

1. 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 aprendiza-gem 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 necessitarem 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. Extraordinaria-mente, 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 freqüência 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 pedagó-gica, 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 aspetos 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 pedagó-gicos 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 freqüentam 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 Lingüística, 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 freqüência do aluno mediante relatório do professor que o atende:

a) Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendi-mento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de freqüentar 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 freqüentar 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 freqüência 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 5º 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 parágrafos1º, 2º, 3º e 4º 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 posssibilitaram 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, 3 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.
Consº *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Consº *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.). Ncessidades 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.

_____

NOTA:
Vide Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

(•) PARECER CNE Nº 21/2001 – CP - Aprovado em 6.8.2001

ASSUNTO: *Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

RELATORES: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber

PROCESSO CNE Nº 23001.000231/2001-06

I –HISTÓRICO

A aprovação do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no seu Art. 12 diz *verbis*: *Os cursos de formação*

(•) Homologado em 17.01.2002. DOU de 18.01.2002.
Este Parecer está com as alterações introduzidas pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001.

de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

O objetivo deste Parecer, pois, é o de dar conseqüência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria desta modalidade de ensino superior. A duração da licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária devem, pois, ser definidas.

Este Parecer, contudo, deve guardar coerência com o conjunto das disposições que regem a formação de docentes. Cumpre citar a Resolução CNE/CP 1/99, o Parecer CNE/CP 4/97 e a Resolução CNE/CP 2/97, o Parecer CNE/CEB 1/99 e a Resolução CNE/CEB 2/99 e, de modo especial, o Parecer CNE/CP 9/2001, o respectivo projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP 27/2001.

A existência de antinomias entre estes diferentes diplomas normativos foi anotada pelo Parecer da Assessoria Técnica da Coordenação de Formação de Professores SESu/MEC, encaminhada a este Conselho, pelo Aviso Ministerial 569, de 28 de setembro de 2001, para efeito de harmonização entre eles. Desta forma o Parecer em tela foi devidamente revisto e, em conseqüência recebeu nova redação.

Definições gerais mínimas

Como se pode verificar pelos termos do artigo em tela, alguns conceitos devem ser definidos pelo Conselho Pleno: a *duração* e a *carga horária* dos cursos de formação de professores em nível superior que é uma *licenciatura* plena.

Duração, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por *anos letivos*, por *dias de trabalho escolar efetivados* ou por *combinação* desses fatores. Se a duração de um tempo obrigatório é o mínimo para um teor de excelência, obviamente isto não quer dizer impossibilidade de adequação às variações de aproveitamento dos estudantes.

Já a *carga horária* é número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum.

A noção de carga horária pressupõe uma unidade de tempo útil relativa ao conjunto da duração do curso em relação à exigência de efetivo trabalho acadêmico.

A *licenciatura* é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de

ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Deve-se, em primeiro lugar, fazer jus ao inciso XIII do Art. 5º da Constituição que assegura o livre exercício profissional *atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*. Uma das leis diretamente concernente a estas *qualificações* está na Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com efeito, diz o Art. 62 desta Lei:

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

Esta *qualificação* exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos sistemas é a condição *sine qua non* do que está disposto no Art. 67, face aos sistemas públicos, constante do Título VI da Lei: Dos Profissionais da Educação.

"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;

..."

Trata-se, pois, de atender às qualificações profissionais exigidas pela Constituição e pela LDB, em boa parte já postas no parecer CNE/CP 9/2001 e começar a efetivar as metas do Capítulo do Magistério da Educação Básica da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação.

Cumpre completá-las no que se refere à duração e carga horária das licenciaturas cumprindo o disposto no Art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001.

Duração e Carga Horária antes da Lei 9.394/96

O debate sobre a carga horária e duração dos cursos de graduação sempre foi bastante diferenciado ao longo da história da educação envolvendo múltiplos aspectos entre os quais os contextuais.

Pode-se tomar como referência o Estatuto das Universidades Brasileiras sob a gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Trata-se do Decreto 19.852/31, de 11/4/31. Por ele se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes. A rigor, a efetivação deste decreto só se dará mesmo em 1939.

A Lei 452 do governo Vargas, de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil e da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-lei 1.190, de 4/4/1939. Ela passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando

cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como **3 + 1**.

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.024/61. Nela pode-se ler nos seus artigos 68 e 70, respectivamente:

"Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas."

"O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação."

O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62, estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados.

O Parecer CFE 52/65, de 10/2/1965, da autoria de Valnir Chagas foi assumido na Portaria Ministerial 159, de 14 de junho de 1965, que fixa critérios para a duração dos cursos superiores. Ao invés de uma inflexão em anos de duração passa-se a dar preferência para horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de 180 dias.

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei 53, de 1966, trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Poucas Universidades encamparam este decreto-lei no sentido da alteração propiciada por ele.

A Lei nº 5.540/68 dizia em seu Art. 26 que cabia ao Conselho Federal de Educação fixar o *currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.*

O Parecer CFE nº 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer nº 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução nº 9/69, de 10/10/1969, fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

A Indicação CFE nº 8/68, de 4/6/68, reexaminou os currículos mínimos, a respectiva duração dos cursos superiores e as matérias obrigatórias entendidas como "matéria-prima" a serem reelaboradas. Desta Indicação, elaborada antes da Lei 5.540/68, decorre o Parecer CFE nº 85/70, de 2/2/70, já sob a reforma universitária em curso. Este Parecer CFE nº 85/70 mantém as principais orientações da Indicação CFE 8/68 e fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos.

O Parecer nº 895/71, de 9/12/71, examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as

primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração.

A Resolução CFE 1/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200h e 2500h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino. Tal Resolução se vê reconfirmada pela Indicação 22/73, de 8/2/73.

Pode-se comprovar a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história.

A LDB, de 1996, vai propor um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização.

A Lei 9.394/96

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

As exigências deste novo paradigma formativo devem nortear a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação com relação ao objeto específico deste parecer, ao interpretar as injunções de caráter legal.

A LDB de 1996, apesar de sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores. Assim, pode-se verificar, como no Título IV da lei sob o nome Da Educação Superior, nível próprio do objeto deste parecer, tem alguns parâmetros definidos. O primeiro deles é o número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo e as garantias que o estudante deve ter, ao entrar em uma instituição de ensino superior, em saber seus direitos.

Veja-se o art. 47, verbis:

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, qualificações 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. (grifos adicionados)

...

§ 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.

Ainda que alunos excepcionais possam ter abreviada a *duração* de seu curso, a regra geral é a da informação precisa da *duração* dos programas dos cursos e dos seus componentes curriculares e que no conjunto exigem trabalho acadêmico efetivo. É bastante claro que o trabalho acadêmico deve ser mensurado em horas, mas o conteúdo de sua integralização implica tanto o ensino em sala de aula quanto outras atividades acadêmicas estabelecidas e planejadas no projeto pedagógico.

A LDB, no Art. 9º, ao explicitar as competências da União diz no seu inciso VII que ela incumbir-se-á de *baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação.* Aliás, é no § 1º deste artigo que se aponta o Conselho Nacional de Educação de cujas funções faz parte a normatização das leis.

Já no capítulo próprio do ensino superior da LDB há pontos relativos à autonomia universitária. Assim, diz o Art. 53, I e II:

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; (grifos adicionados)

Desse modo, fica claro que as Instituições de Ensino Superior, respeitadas *as normas gerais* (art. 9º, VII da LDB) pertinentes, deverão fixar os currículos de seus cursos e programas (art. 53, II).

No seu conjunto, elas prevêem uma composição de elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si. Entre os elementos obrigatórios apontados, ela distingue e compõe, ao mesmo tempo, dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmico-científicas. Entre os elementos facultativos expressamente citados está a monitoria.

Os dias letivos, independentemente do ano civil, são de 200 dias de trabalho acadêmico efetivo.

No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o art. 65 da LDB, verbis:

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

Logo, um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios. À luz do art. 24 da Constituição Federal, eles devem ser normatizados pelos sistemas de ensino.

O art. 82 da LDB diz:

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

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Ora, os estágios fazem parte destas qualificações, reconhecidas pela CLT, e se inserem dentro das normas gerais conferidas por lei à União. Os estágios supervisionados de ensino também partilham destas qualificações.

O Parágrafo único do art. 82 reconhece as figuras de um seguro contra acidentes e de uma cobertura previdenciária *prevista na legislação específica* e faculta a existência de bolsa de estágio.

A Lei nº 6.494/77, de 7/12/1977, regulamentada pelo Decreto nº 87.497/82, se refere ao estágio curricular de estudantes. Este decreto, em seu Art. 4º letra b, dispõe sobre o tempo do estágio curricular supervisionado e que não pode ser inferior a um (1) semestre letivo e, na letra *a,* explicita a obrigatoriedade da inserção do estágio no cômputo das atividades didático-curriculares. A Lei nº nº 8.859, de 23/3/1994, manteve o teor da Lei nº 6.494/77, mas a estende para o estágio da educação dos portadores de necessidades especiais.

A lei do estágio de 1977, no seu todo, não foi revogada nem pela LDB e nem pela Medida Provisória nº 1.709, de 27/11/98, exceto em pequenos pontos específicos. Assim, o parágrafo único do art. 82 da LDB altera o art. 4º da Lei 6.494/77. Já a Medida Provisória nº 1.709/98 modifica em seu art. 4º o § 1º do art. 1º da Lei nº 6.494/77 e que passou a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem "comprovadamente, estar freqüentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial." [1]

Já o Decreto regulamentador nº 87.497/82 da Lei nº 6.494/77 não conflita com o teor das Leis nº 9.394/96 e 9.131/95. A Lei de Introdução ao Código Civil, Decreto-lei nº 4.657/42 diz:

Art. 2º, § 1º : A *lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.*

A redação do art. 82 não deixa margem a dúvidas quanto à sua natureza: ele pertence ao âmbito das competências concorrentes próprias do sistema federativo. Assim sendo, ele deve ser lido à luz do art. 24 da Constituição Federal de 1988.

A Lei nº 6.494/77, modificada pela Medida Provisória 1.709/98, e o seu Decreto regulamentador nº 87.497/82 ao serem recebidos pela Lei nº 9.394/96 exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um mínimo de 1 (um) semestre letivo ou seja 100 dias letivos. Por isso mesmo, a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, e que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 do Decreto nº 2.208/97 diz em seu art. 13 que *são mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o art. 82 da Lei nº 9.394/96.*

Outro ponto a ser destacado na formação dos docentes para atuação profissional na educação básica e que pode ser contemplado para efeito da duração das licenciaturas é a monitoria. Veja-se o disposto no Art. 84 da LDB:

---

[1] O Art. 1º da Lei nº 6.494/77 dizia *As Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior e profissionalizante.* (a parte por nós grifada foi, no caso, o objeto da Medida Provisória 1.709/98)

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.

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem estabelecidas, sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino.

II – MÉRITO

A delimitação de seqüências temporais de formação, o estabelecimento de tempos específicos para a sua realização em nível superior, consideradas as características de áreas de conhecimento e de atuação profissional, integram a tradição nacional e internacional. Assim é que a formação de profissionais cujo título permite o exercício de determinada atividade profissional requer um tempo de duração variável de país a país, de profissão a profissão. Esta variabilidade recobre também as etapas a seguir como o formato adotado para a sua inserção no debate teórico da área de suas especialidades, bem como na discussão sobre a prática profissional propriamente dita, e as correspondentes formas de avaliação, titulação, credenciamento utilizadas.

Os cursos de graduação, etapa inicial da formação em nível superior a ser necessariamente complementada ao longo da vida, terão que cumprir, conforme o Art. 47 da Lei 9.394/96, no ano letivo regular, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo em cada um dos anos necessários para a completude da qualificação exigida.

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução.

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.

Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001.

"Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional."(Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular,** desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescer mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas.**

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do

mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado.*

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco,* seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular,** a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º , § 2º da LDB, bem como o Art. 3º , XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissio-nalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recepciona o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela.

Neste sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamen-tadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada**.**

Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de

colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.

Esta conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei como já se viu e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização. Ela pressupõe um tempo mínimo inclusive para fazer valer o que está disposto no artigos 11, 12 e 13 da Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP 9/2001.

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subseqüentes. Com esta pletora de exigências, o estágio curricular supervi-sionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas.

Aqui não se pode deixar de considerar a Resolução CNE/CP 1/99 nos seus § 2º e 5º do Art. 6º , o §2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º que propiciam formas de aproveitamento e de práticas.

O aproveitamento de estudos realizados no ensino médio na modalidade normal e a incorporação das horas comprovadamente dedicadas à prática, no entanto, não podem ser absolutizadas. Daí a necessidade de revogação dos § 2º e 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º, da Resolução CNE/CP 1/99, na forma de sua redação.

No caso de alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas.

Cabe aos sistemas de ensino, à luz do Art. 24 da Constituição Federal, dos Arts. 8º e 9º da LDB e do próprio Art. 82 da mesma, exercer sua **competência suplementar** na normatização desta matéria.

Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 9/2001.

Isto posto cabe analisar um outro componente curricular da duração da formação docente: trata-se do **trabalho acadêmico**. O Parecer CNE/CP 9/2001 orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor.

Este parecer, ao interpretar a formação de docentes tal como posta na LDB, representa uma profunda mudança na concepção desta formação, sempre respeitado o princípio de uma formação de qualidade.

Esta concepção pode ser exemplificada em alguns pontos que, a serem conseqüentes, não podem ficar sem parâmetros criteriosos de duração e de carga horária. O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. Uma oferta desta natureza deve ser analisada à

luz do Art. 37, § 6º da Constituição e do padrão de qualidade do ensino conforme o Art. 206, VII da Lei Maior.

A graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa.

O trabalho acadêmico efetivo a ser desenvolvido durante os diferentes cursos de graduação é um conceito abrangente, introduzido pelo Art. 47 da LDB, a fim de que a flexibilidade da lei permitisse ultrapassar uma concepção de atividade acadêmica delimitada apenas pelas 4 paredes de uma sala de aula. O ensino que se desenvolve em aula é necessário, importante e a exigência de um segmento de tal natureza no interior deste componente acadêmico-científico não poderá ter uma duração abaixo de **1800 horas**.

Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino.

Este enriquecimento exigido e justificado por si só e pelas diretrizes do Parecer 9/2001 não poderá contar com menos de **200 horas.** Cabe às instituições, consideradas suas peculiaridades, enriquecer a carga horária por meio da ampliação das dimensões dos componentes curriculares constantes da formação docente.

Além disso, há a possibilidade do aproveitamento criterioso de estudos e que pode ser exemplificado no proposto na Resolução CNE/CP nº 1/99.

A diversidade curricular associada a uma pluralidade temporal na duração deixadas a si, mais do que dificultar o trânsito de estudantes transferidos, gerará um verdadeiro mosaico institucional fragmentado oposto à organização de uma educação nacional. Esta postula uma base material para a integração mínima de estudos exigíveis inclusive para corresponder ao princípio da *formação básica comum* do Art. 210 da Constituição Federal.

A duração específica da formação é geralmente definida em termos de anos, sob avaliação institucional direta ou indireta, interna e externa, comportando as mais variadas formas de iniciação acadêmica e profissional e de completude de

estudos. De modo geral, esta duração exigida legalmente como completa, jamais situa a conclusão da maioria dos cursos de graduação de ensino superior **abaixo de 3 anos** e o número de quatro anos tem sido uma constante para a delimitação da duração dos cursos de graduação no Brasil, respeitadas a experiência acumulada nas diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional e a autonomia universitária das instituições que gozam desta prerrogativa, observadas *as normas gerais* pertinentes.

Neste sentido, os cursos de licenciatura, no que se refere ao componente aqui denominado **trabalho acadêmico,** deverão ter uma duração que atenda uma completude efetiva para os duzentos dias letivos exigidos em cada um dos anos de formação. Assim, considerando-se a experiência sob o esquema formativo da Lei 5.540/68 e a necessidade de se avançar em relação ao que ela previa dado o novo paradigma formativo debaixo da Lei 9.394/96 e suas exigências, dadas as diretrizes curriculares nacionais da formação docente postas no Parecer CNE/CP nº 9/2001, cumpre estabelecer um patamar mínimo de horas para estas atividades de modo a compô-las integrada e articuladamente com os outros componentes.

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas,** sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior.

A unidade formadora, à vista das condições gerais de oferta, de articulação com os sistemas, saberá dispor criativamente deste período formativo em vista do preenchimento dos objetivos das diretrizes do Parecer CNE/CP 9/2001.

A faculdade de ampliar o número de horas destes componentes faz parte da autonomia dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino superior.

Isto posto, cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados.

É evidente que a dinâmica de formação pode ser revista, de preferência por ocasião do processo de reconhecimento de cada curso ou da renovação do seu reconhecimento. A qualidade do projeto será avaliada e permitirá à Instituição seu

contínuo aprimoramento, porque a avaliação é um rico momento de revisão do processo formativo adotado.

Este parecer aqui formulado, à vista de suas condições reais de adequação, será objeto de avaliação periódica, tendo em vista seu aperfeiçoamento.

II – VOTO DO RELATOR

Em face de todo o exposto, os Relatores manifestam-se no sentido de que o Conselho Pleno aprove a nova redação do Parecer CNE/CP nº 21/2001 e o projeto de Resolução anexo, instituindo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Brasília(DF), 6 de agosto de 2001.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Relator
Conselheiro *Éfrem de Aguiar Maranhão*
Conselheira *Raquel Figueiredo A. Teixeira*
Conselheira *Silke Weber*

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do Relator.
Sala das Sessões, 6 de agosto de 2001.
Conselheiro *Ulysses de Oliveira Panisset* – Presidente

_____
NOTAS:
Este parecer está com as alterações introduzidas pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001.
Vide Res. CNE/CP nº 2/02.

(•) PARECER CNE Nº 26/2001 – CP - Aprovado em 2.10.2001

ASSUNTO: *Consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio*
INTERESSADO: Paulo Roberto Sperandio e outros
RELATOR: Consº Nelio Bizzo
PROCESSO N° 23001.000138/2001-93 e 23001.000061/2001-51

I – RELATÓRIO
Histórico

Em 20 de fevereiro de 2001 deu entrada no protocolo do MEC ofício redigido por Paulo Roberto Sperandio e Orlando Aparecido Fernandes, questionando a priorização dos portadores de licenciatura, de graduação plena, que estaria ocorrendo no estado de São Paulo. Alegam que os portadores de certificado de curso

(•) Homologado em 26.11.02. DOU de 28.11.02.

de complementação pedagógica baseados na Resolução CNE/CP nº 02/97 não estariam recebendo o mesmo recebendo o mesmo valor em certames de títulos no âmbito da educação básica.

Em 9 de abril do corrente deu entrada no CNE o Requerimento 2.765/01 da Câmara Municipal de São José dos Campos (SP) contendo diversas dúvidas a respeito da clientela dos cursos de complementação pedagógica, da equivalência de seus certificados em relação aos portadores de diploma de licenciatura plena e de direitos referentes à habilitação profissional desses professores.

Em 7 de maio pp a Faculdade de Belas Artes de São Paulo deu entrada no protocolo do MEC de missiva fazendo considerações e perguntas sobre o certificado de egresso de programa especial de complementação pedagógica. A missivista questionava a legalidade de suposta modificação na orientação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, dado que as prerrogativas obtidas pelos egressos de cursos especiais de complementação pedagógica de professores, por ocasião do último concurso de ingresso na carreira do magistério, não teriam sido mantidas por ocasião do certame de títulos para atribuição de aulas excedentes.

*** Mérito**

Inicialmente, cabe lembrar que a essência das consultas já foi objeto de consideração de diversos Pareceres, como os Pareceres CNE/CEB nº 25/2000, 26/2000 e CNE/CES nº 364/2000 e outros. Deve-se ter em mente que o pensamento do CNE está consignado nas novas diretrizes para formação docente aprovadas em maio pp (Resolução CNE/CP nº 9/2001), bem como em deliberação específica sobre carga horária aprovada em agosto pp (Resolução CNE/CP nº 021/2001). A Indicação CNE/CP nº 1/2001 foi aprovada neste plenário em 8/5/2001 com a finalidade de realizar estudos sobre as Resolução CNE/CP nº 02/97 e CNE/CP nº 1/99 para, eventualmente, propor modificação de seus termos. Cabe ainda lembrar que a normatização sobre plenificação de licenciaturas curtas por Faculdades e Faculdades Integradas do sistema federal de ensino está presente na Resolução CNE/CES nº 2/99 e no Parecer CNE/CES nº 341/99.

A Resolução CNE/CP nº 2/97 tinha objetivo expresso de *suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial,* procurando seguir a orientação presente na Lei nº 9.394/96, qual seja, a de proporcionar via de acesso ao magistério aos portadores de diploma de cursos superiores distintos das licenciaturas (Art. 63, II). Assim, esperava-se que nas localidades onde existisse falta de professores habilitados em química e matemática, por exemplo, e houvesse engenheiros químicos e mecânicos pretendendo ingressar na carreira do magistério, seria possível proporcionar-lhes a via de acesso, habilitando esses profissionais para atuação em sala de aula. Tomava-se com pressuposto detivessem solida formação na disciplina em que desejavam atuar, adquirida em sua formação inicial, o que colaboraria para agregar qualidade à educação básica.

Entendia-se desejável integrar legalmente à carreira do magistério os profissionais que poderiam eventualmente já estar atuando com autorização para exercício da docência concedida a título precário. Digno de nota, em diversas localidades, inclusive no Estado de São Paulo, as redes oficiais contavam com professores considerados “leigos”, mas que possuíam diploma de nível superior

embora diferente daquele obtido em curso de licenciatura. Se nessas localidades e nessas disciplinas não houvesse professores habilitados em número suficiente para a demanda dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional, esperar-se-ia que as instituições de educação superior locais oferecessem a possibilidade de formação especial por meio de complementação pedagógica aos portadores de diploma de curso superior. Tanto é assim, que a Resolução CNE/CES nº 2/97 tem início com a seguinte justificativa:

"a) As diferentes regiões, estados e municípios apresentam necessidades diversas.

É preciso considerá-las, a fim de não disseminar problemas em lugar de soluções.

b) As disciplinas ou áreas de conhecimento também apresentam diferenças, cujo atendimento tem que ser feito com cuidado. Sabe-se que a falta de professores se dá especialmente nas disciplinas de matemática, física, química, geografia, mas sabe-se também que essa falta não se apresenta de maneira idêntica por todo o pais, por isso sendo muito importante a consideração da situação específica de cada local."

Não resta dúvida que os programas de complementação pedagógicas deveriam capacitar interessados já *graduados* (com sólida formação de conteúdo) *em áreas específicas* para atender *necessidades específicas locais.* Caso não houvesse carência de professores nas diferentes localidades, ou, em havendo, faltassem profissionais não-licenciados com sólida formação, esperar-se-ia que as instituições locais se abstivessem de oferecer programas especiais de complementação pedagógicas. No entanto, infelizmente, não foi o que ocorreu. Enormes contingentes de profissionais têm sido formados em cidades nas quais não há carência de professores, aproveitando-se do disposto na Resolução CNE/CP nº 2/97.

No entanto, esta resolução não deveria ser utilizada para justificar uma "via rápida" ou "alternativa" aos cursos de licenciatura, dado que seu objetivo era o de conferir habilitação equivalente àquele que legitima o ingresso na carreira do magistério (a licenciatura, de graduação plena), fazendo com que todos os professores tivessem acesso aos planos de carreira do magistério, deixando para trás a figura do professor leigo com diploma de nível superior.

Além de ter possibilitado uma interpretação inadequada de "via rápida" para formação docente, a Resolução CNE/CP nº 2/97 tem se prestado, diferentemente da sua verdadeira intenção, para a "plenificação de licenciatura curta", o que, sem dúvida, trata-se de outra forma inadequada de fazer uso dos seus dispositivos. A esse respeito, a resolução em tela incluía consideração específica ao afirmar:

"Sob este aspecto é bom lembrar os problemas desencadeados com a instalação da licenciatura curta nos anos 70, que procurava também atender à falta de professores, mas produziu, e produziu ainda, efeitos negativos sobre sua formação, tanto no que se refere à preparação nos domínios específicos das disciplinas científicas, quanto no pedagógico."

A Lei nº 9.394/96 instituiu como graduação habilitadora dos profissionais da educação em todo o território nacional a licenciatura de graduação plena (art. 62, art. 67 e art. 87). O CNE explicitou que essa formação deve conferir *habilitação específica em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio* (Resolução CEB/CNE nº 3/97, art. 3º, III) e o Parecer CNE/CES nº 630/97 afirmava que as licenciaturas curtas não mais conferiam

habilitação docente, *já que seus egressos não poderão lecionar nos sistemas de ensino.* O Parecer CNE/CES nº 151/98 retomou o Parecer CNE/CEB nº 05/97, o qual ressaltava que Lei nº 9.394/96 generaliza, para os profissionais da educação que militam nos anos finais do ensino fundamental *a obrigatoriedade do preparo em nível superior e na licenciatura plena.* Em seguida afirmava que na LDB não havia *nenhuma referência à licenciatura de curta duração.* No ano seguinte, a Portaria Ministerial nº 524, de 12 de junho de 1998, revogou Portaria nº 399, de 29 de junho de 1989, a qual normatizava a atuação profissional dos professores, definindo as disciplinas da educação básica nas quais os egressos de cursos, inclusive de licenciatura curta, poderiam atuar. Essa sucessão de mediadas trouxe a sensação de perda de prerrogativas profissionais para muitos daqueles que, em dezembro de 1996, eram portadores de diploma de licenciatura obtido em curso de curta duração. O próprio Parecer nº 341/98 respondia à petição do Deputado Bonifácio de Andrada que partia de convicção de suposta *anulação de vários diplomas de antigos alunos formados de nível superior obtidos por licenciatura de 1º Grau em cursos de curta duração de acordo com os artigos 29 e 30 da Lei nº 5.629, de 1971,* a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96.

O próprio Parecer CNE/CES nº 341/98 já afirmava que *a nova LDB não anula diretos adquiridos pela legislação anterior, dado que todos os que ingressarem (sic) em cursos de licenciatura curta antes da promulgação da LDB, tendo concluído com êxito seus estudos e recebido o correspondente diploma têm assegurado o direito adquirido, qual seja, o de lecionar nas quatro (sic) séries iniciais do ensino fundamental segundo a habilitação obtida e mediante registro profissional apropriado.* Há que se retificar as pequenas imprecisões desse trecho, o que talvez possa dirimir dúvidas que ainda persistem sobre os cursos de licenciatura de curta duração, genericamente denominados "licenciatura curta".

A Lei nº 5.692/71 dizia:

"Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério":

a) ...

b) no exercício de 1º Grau, da 1º a 8º série, habilitação especifica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração".

Em dezembro de 1996, esse patamar foi modificado, tendo sido revogadas as disposições anteriores. No entanto, como a Constituição Federal diz que a lei não pode prejudicar o direito adquirido e o ato jurídico perfeito (artigo 5º, XXXVI), todos os que ingressaram em cursos de curta duração, os concluíram e registraram seus diplomas para o exercício profissional no ensino fundamental, em época anterior à vigência da nova lei, adquiriram prerrogativas profissionais de modo definitivo, as quais se incorporaram irreversivelmente ao patrimônio de seus titulares.

A partir de 1997 passaram a existir duas demandas novas. A primeira delas se referia à adaptação curricular para novos ingressantes que deveria ser feita pelas instituições que ofereciam cursos de curta duração. A segunda demanda nova se referia ao enorme contingente de profissionais portadores de diploma de licenciatura de curta duração. Eles procuravam meios para adquirir o diploma de licenciatura, de graduação plena, exigido pela nova norma. A normatização da "plenificação" de cursos de licenciatura de curta duração ocorreu em 1999 (Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de maio de 1999), o que atendeu a primeira demanda. Assim, durante quase três anos, um enorme contingente de instituições e

de profissionais diplomados permaneceu sem uma indicação clara de caminhos a serem trilhados rumo ao novo patamar de formação docente instituído pela Lei nº 9.394/96 e *auri montes polliceri.*

Note-se, no entanto, que a Resolução CNE/CES nº 2/99 *dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino* e atende a primeira demanda, mas não dispõe sobre a plenificação de credenciais já adquiridas por seus titulares, a segunda demanda. A "plenificação" se refere a cursos, ou seja, a rigor, apenas para os novos ingressantes, que já se submetem à nova norma. Assim, persistia a dúvida quanto à via própria para a atualização das credenciais profissionais antigas ("licenciatura curta") diante do novo patamar de formação instituído em 1996.

Nesse contexto de indefinições – bastaria mencionar que o Parecer CNE/CES nº 341/98 foi aprovado em 6/7/1998 e homologado apenas em 23 de março de 1999 – a Resolução CNE/CP nº 2/97 continuou a ser a referência legal para a obtenção de uma credencial equivalente à requerida pela nova norma por parte de titulares de credenciais em acordo com a norma extinta.

Os egressos dos programas de complementação pedagógica reclamam agora os direitos assegurados no quadro legal que lhes serviu de referência, dado que o artigo 10 da Resolução CNE/CP nº 2/97 afirma que *o concluinte do programa especial receberá certificado* [credencial distinta de diploma] *e registro profissional equivalente à licenciatura plena.*

Um certificado é um documento fornecido por estabelecimento escolar e que serve de documento comprobatório do fato relativo ao término de estudos de disciplinas ou de um curso. O diploma, por sua vez, é um documento oficial fornecido por um estabelecimento escolar, com validade nacional que comprova uma graduação ou o término de educação profissional de nível técnico ou educação tecnológica. Um diploma atribui a seu portador um poder, um cargo, uma dignidade, um grau. No caso, trata-se do direito de exercício de profissões regulamentadas por lei. O direito advindo dessas credenciais, dos profissionais da educação, há que se compatibilizar com o disposto nos artigos 206, VII, e 211, § 1º da Constituição Federal, que tornaram a qualidade da educação obrigatória causa dos sistemas de ensino.

A equivalência das credencias deve ser entendida resgatando o conceito de *eqüipolência*, como a relação entre dois enunciados diferentes que tem o mesmo valor de verdade pois, necessariamente, detém mesmo poder de provocar efeitos idênticos. No caso, o efeito idêntico é a conquista da prerrogativa legal do exercício da docência. Não se pode afirmar que disso decorra condição de igualdade, na acepção que lhe emprestou Leibniz. Pra ele são ditos iguais dois termos que podem ser substituídos um pelo outro, *ceteris paribus*, sem provocar mudanças quaisquer no contexto. Duas credencias podem conferir o mesmo poder de gerar direito, mas não ter o mesmo poder de provocar efeitos outros. De fato, se a lei modificou o patamar mínimo de formação para a docência nos anos finais do ensino fundamental, com a extinção dos cursos de curta duração, ela o fez justamente por entender que a credencial anterior e a atual têm poder de provocar efeitos diferentes no contexto educacional, almejando a melhoria do desempenho e rendimento da aprendizagem dos alunos. Em nosso caso, o caráter emergencial dos programas de complementação pedagógica evidencia a ausência de igualdade entre o que se pretende permanente (a licenciatura, de graduação plena, que conduz a diploma) e o que se pretende temporário, a complementação pedagógica que parte de um diploma

pré-existente (de bacharelado ou denominação específica) e lhe agrega qualidades, certificando-as.

Os certames de títulos que normalmente acompanham os cursos de atribuição de aulas nas escolas públicas se deparam atualmente com situação *sui generis*. Ao lado de professores com sólida formação teórica e anos de experiência no exercício docente, mas um único diploma, apresentam-se professores com um ou vários certificados equivalentes ao de licenciatura plena, obtidos em programas especiais de complementação pedagógica. Esses candidatos, por força da atribuição de pontos a cada uma das credenciais habilitadoras apresentadas, têm grandes vantagens na obtenção de classes em processos rotineiros de atribuição de aulas realizados no âmbito dos sistemas de ensino. Assim, os professores com formação adequada às disposições legais vigentes face ao exercício do magistério na educação básica têm sido preteridos em função da multiplicação de certificados possibilitada pela Resolução CNE/CP nº 2/97. Portanto, em vez de suprir a falta de professores nas localidade que deles careciam, ocorreu a multiplicação de certificados equivalentes aos diplomas de licenciatura plena, mesmo onde esses últimos não faltavam.

Assim, dada a repercussão direta na qualidade de ensino da educação básica, os sistemas de ensino têm competência para normatizar o certame de títulos para fins de concurso de ingresso ou de acesso a funções docentes, bem como em processos rotineiros de atribuição de aulas. Isso decorre da clara dicção do texto constitucional, que obriga os entes federativos a perseguirem a causa da qualidade na educação.

Diferentes credenciais, frutos de ato jurídico perfeito, conferem mesma habilitação legal para o exercício profissional. Esse é o caso das credenciais de licenciatura de curta duração e dos concluintes dos antigos cursos para professores de disciplinas especializadas (“Esquema I e II”, Port. MEC nº 432/1971), obtidas em época legal e dos certificados de complementação pedagógica baseados na Resolução CNE/CP nº 2/97. No entanto, disso não decorre que diferentes cursos, com diferentes currículos e diferentes cargas horárias contribuam na mesma medida para o desempenho profissional de seus egressos no exercício do magistério. Muitas escolas de educação básica têm à sua disposição professores com diploma de nível médio, de licenciatura de curta duração (estes como parte de quadro docente em extinção) e de licenciatura plena, ao lado de certificados de programa especial de formação pedagógica. Cabe aos sistemas de ensino priorizar aqueles que, a seu critério, mais contribuam para a causa da qualidade na educação, como manda a Constituição Federal, por meio de normatização complementar, de acordo com o que dispõe em seu artigo 211 da Constituição Federal e artigos 10 e 11 da Lei nº 9.394/96.

Conclusivamente, deve-se reconhecer que assiste razão àquele que considera, na esfera de sua jurisdição, portadores de diploma de licenciatura, de graduação plena e portadores de certificado de programa especial de formação pedagógica como <u>diferentes</u> para efeito de certame de títulos visando a docência, mesmo se <u>equivalentes</u> no que concerne à habilitação profissional para o magistério.

Mesmo entendendo que a comissão que apresentará relatório relativo à Indicação CNE/CP nº 1/2001 tratará do assunto com maior profundidade, caberia, de forma prática, dirimir as principais dúvidas sobre os direitos de egressos de cursos especiais de complementação pedagógica baseados na Resolução CNE/CP nº 2/97, que podem ser assim resumidas:

 O certificado expedido por programa especial de complementação pedagógica na forma da lei habilita seu portador para o magistério sob alguma condição ou por tempo restrito?

O certificado conferido por programa baseado na Resolução CNE/CP nº 02/97 é equivalente ao diploma de licenciatura plena para o exercício profissional em todo o território nacional, independente de outros profissionais em atuação no mesmo sistema de ensino. A credencial conferida não é provisória, não depende de condição concomitante, nem tampouco válida por tempo restrito. Ela é definitiva e, nesse sentido, tem o mesmo valor de um diploma de licenciatura, de graduação plena, embora não seja igual a ele.

 Portadores de Registro Profissional de magistério de disciplinas do então 1º Grau por meio de diploma de licenciatura de curta duração podem ser impedidos de se inscreverem em concursos públicos para ingresso no magistério ou em certames de títulos para acesso a funções docentes? E quanto a portadores de certificado expedido por programa especial de complementação pedagógica?

Não. O direito de inscrição está assegurado a todos os professores habilitados. O professor que tem Registro Profissional expedido pelo MEC de acordo com a Lei nº 5.692/71 (art. 40) tem direito adquirido sobre a ministração de aulas das disciplinas nele constante. Caso o edital do concurso não preveja sua inscrição, ela deve ser pleiteada pela via judicial <u>previamente</u> a realização das provas. O mesmo se aplica a portadores de certificado expedido por programa especial de complementação pedagógica.

 Os profissionais que obtiveram diploma de licenciatura curta à época em que ele fazia parte do quadro legal de referência perdem o direito de ministrar aulas no futuro?

Não. Os profissionais que freqüentam cursos em acordo com o art. 30, alínea b, da Lei nº 5.692/71 adquiriram de maneira definitiva e irreversível o direito de ministrar aulas nas disciplinas constantes em seu registro profissional.

 Os sistemas de ensino podem atribuir valores diferentes a diploma de licenciatura de curta duração obtida anteriormente a 1997, diploma de licenciatura, de graduação plena, e certificado de complementação pedagógica em certamens de títulos para fins de ingresso na careira do magistério ou acesso a funções docentes ou mesmo em processos rotineiros de atribuição de aulas?

Sim. Os sistemas de ensino podem atribuir valores diferentes a diferentes credenciais apresentadas pelos profissionais da educação, a seu critério, dado que estão obrigados a perseguir a causa da qualidade na educação. Embora diferentes diplomas e certificados confiram habilitação para o magistério, não se pode esperar que todos contribuam na mesma medida para a causa da qualidade na educação, dado que não são iguais. Se assim fosse, não haveria razão em elevar os requisitos para o exercício profissional, como o fez a Lei nº 9.394/96.

 Há alternativas de indicadores que os sistemas de ensino poderiam utilizar nos certames de títulos, além do simples número de diplomas de licenciatura ou certificados apresentados pelos professores?

Alguns programas especiais de complementação pedagógica deram ênfase ao número de certificados que um mesmo profissional poderia obter, incentivando a realização de diferentes programas para obtenção de diferentes certificados para atuar junto a diferentes disciplinas, visando vantagens do profissional. Os sistemas devem perseguir a lógica de proporcionar o melhor

aproveitamento e rendimento dos educandos. Não há dúvida que a causa da qualidade da educação básica não depende simplesmente do número de habilitações profissionais obtidas por um mesmo professor, mas sim de seu adequado preparo. O tempo de graduação, em número de anos, poderia ser tomado como indicador objetivo. A diferenciação entre diploma de licenciatura de graduação plena e o obtido em curso de curta duração deveria ser alvo de atenção no edital, bem como a distinção entre diploma e certificado de complementação de estudos. Assim, há que planejar os valores a serem atribuídos no certame de títulos de concursos públicos, de maneira a evitar injustiças, priorizando professores com melhor preparo no acesso às aulas da educação básica como parte de estratégia de busca do padrão de qualidade preceituado pela Constituição Federal.

II - VOTO DO RELATOR

O relator vota nos termos deste parecer e solicita que a manifestação do Conselho Pleno seja levada ao conhecimento dos interessados e comunicação específica seja remetida à egrégia Câmara Municipal de São José dos Campos (SP) com o inteiro teor deste parecer. Diante da relevância da matéria para os sistemas de ensino, solicita remessa deste parecer aos Conselhos Estaduais de Educação, por meio do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Brasília (DF), 2 de outubro de 2001.
Conselheiro *Nelio Bizzo* – Relator

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Concelho Pleno aprova por unanimidade o voto do Relator.

Salas das Sessões, em 2 de outubro de 2001.
Conselheiro *Ulysses de Oliveira Panisset* - Presidente

_____

PARECER CNE Nº 31/2001 - CEB - Aprovado em 10.9.2001

ASSUNTO: *Consulta sobre aplicação e cumprimento do disposto nos §§ 1º e 2º do artigo 9º da Resolução CNE/CP nº 03/99*
INTERESSADO: Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso **UF:** MT
RELATOR: Kuno Paulo Rhoden
PROCESSO CNE Nº 23001.000187/2001-26

I – RELATÓRIO
1. Histórico:

1.1 A consulta e demais reflexões

O titular da Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso tendo em vista o disposto nos parágrafos 1º e 2º do artigo 9º, da Resolução CEB/CNE nº 03/99 "consulta sobre procedimentos para a aplicação dos parágrafos 1º e 2º, do artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 03/99 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas". A consulta está datada de 23 de maio do corrente ano e a abertura do Processo nº 23001.000187/2001-26, ocorreu no dia 26 de junho de 2001.

Para fundamentar sua consulta, o eminente Secretário apresenta uma série de considerações sobre o projeto do Estado do Mato Grosso para o estabelecimento de um sistema único de ensino, previsto no parágrafo único do artigo 11 (onze) da LDBEN:

> *"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."*

Ampara-se, ainda, a presente consulta nas disposições da Constituição Estadual do Mato Grosso, com especificidade no artigo 244 daquela Constituição, assim redigido:

> *"Art. 244. Os sistemas estaduais e municipais de ensino passam a integrar o Sistema Único de Ensino."*
>
> *"Parágrafo único – Ao Estado caberá organizar e financiar o sistema de ensino e prestar assistência técnica e financeira aos municípios para gradual integração em um Sistema Único de Ensino, na forma da lei."*

Em continuidade, o eminente Secretário de Estado da Educação do Mato Grosso discorre, às folhas 03 e 04 do seu expediente, sobre diversos aspectos da situação que considera ter-se originado com o estabelecimento do Sistema Único de Ensino.

Prosseguindo, fundamenta, ainda, suas posições e dúvidas em vista do cumprimento das Diretrizes Nacionais, quando traduzidas na prática principalmente no tocante à sua operacionalização nos Estados e nos Municípios, especialmente quando em norma superior, se define que a educação do Estado se corporifica no chamado Sistema Único.

Diante destas últimas disposições, principalmente as extraídas do texto constitucional da Constituição do Estado do Mato Grosso, determinando a implantação do Sistema Único Escolar para todo Estado, julga existirem contraposições das normas constitucionais estaduais com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, (Res. nº 03/99/CNE/CEB) nominadamente o disposto nos parágrafos 1º e 2º, do artigo 9º daquela resolução.

Citamos, para o feito, os parágrafos invocados:

> *"§ 1º - Os municípios poderão oferecer Educação Escolar Indígena em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído, em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas".*

"§ 2º - As Escolas Indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas."

1.2 – Considerações

Diversas são as lições que podem ser extraídas da consulta e demais considerações e proposições encaminhadas pela Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso e que, em princípio são válidas, não só para o Estado do Mato Grosso, como também, para os demais Estados Brasileiros e respectivos Municípios que tem em seus territórios agrupamentos indígenas.

O país, como um todo, diante da questão indígena, envolve uma infinidade de situações, muitas delas insuperáveis a curto prazo. Entre essas dificuldades está, por exemplo, a questão das diferentes línguas que, entre aproximadamente 210 (duzentos e dez) povos indígenas, subsistem ao redor de 180 (cento e oitenta) línguas ou linguagens diversas.

A programação para o atendimento de tamanha diversidade, no caso, por exemplo, da oferta de bibliografias e de livros escolares, demandará muito tempo e, em alguns casos, acontecerá que jamais será superada.

Assim, plenamente conscientes das dificuldades da administração escolar do Estado do Mato Grosso, não apenas no atendimento e cumprimento das diretrizes Nacionais da Escola Indígena, quanto na implantação, como é o caso, do Sistema Único, para todo o Estado do Mato Grosso, colhemos a oportunidade para oferecer orientações operacionais para o universo dos Estados e Municípios brasileiros, em vista do acertado cumprimento das disposições legais: (Constituição, LDBEN e Plano Nacional de Educação), todas elas elaboradas em normas comuns, isto é, aquelas emitidas pela União, na forma de Diretrizes Nacionais, como estão previstas no Parecer CNE/CEB nº 14/99 e na Resolução CNE/CEB nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação.

1.2.1 – Disposições Operacionais

O quadro das disposições Operacionais apoiando-se nos questionamentos apresentados pelo Estado do Mato Grosso, não será, evidentemente, exaustivo, mas pontual e, quanto possível, extensivo.

A normatização da Escola Indígena é competência exclusiva da UNIÃO.

Como têm surgido mais e diversas indagações a respeito, é preciso esclarecer que competência exclusiva é aquela que não pode ser delegada ou transferida, nem mesmo por aquela autoridade que a detém.

A base legal da competência da União encontra-se além do disposto na Constituição Brasileira, nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A ampliação compreensiva do contido, tanto nos preceitos constitucionais, quanto naqueles da LDBEN, tem sua formulação ampliada no Plano Nacional de Educação que, no capitulo 9º ("Educação Indígena"), conclui no item 9.3 ("Objetivos e Metas"), em vinte e um (21) dispositivos que, na forma da lei, são

mandatórios e se impõem como observância para o pleno atendimento à Educação Indígena.

Entre outros, citamos alguns que nos parecem plenamente elucidativos para que, compreensivamente, possam ser superadas as dúvidas ocasionadas com a questão da Escola Indígena:

"2. Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação".

"6. Criar dentro de um ano, a categoria oficial de "Escola Indígena", para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilingüe seja assegurada."

"7. Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas."

"14. Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico."

"18. Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas Secretarias Estaduais de Educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la."

Os textos, por nós citados, são precisos ao definir:

- a condição peculiar da Educação Escolar Indígena;
- o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como, dos Parâmetros Curriculares para as escolas indígenas, editadas pelo Ministério da Educação;
- a criação, no prazo de um ano, da categoria Escola Indígena;
- o reconhecimento oficial, no prazo de dois anos, da Escola Indígena; e
- a criação, no âmbito das Secretarias Estaduais, de setor responsável pela Educação e Escola Indígena.

Algumas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Anteriormente mencionados (neste parecer) importa retornar aos artigos 78 e 79 da Lei nº 9.394/96, porque neles encontramos o que se preceitua em relação à responsabilidade das diversas instâncias incumbidas da educação e escola indígena:

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

O inciso II, afirma a obrigatoriedade de garantir às comunidades e povos indígenas *"o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias".* (Cf. inciso II)

O artigo 79, por sua vez, institui a ação da União, por via da colaboração com os Estados, para garantir, com objetividade, os direitos dos povos

indígenas, particularmente, quanto à sua história, sua cultura, sua língua, mediante programas integrados de ensino e pesquisa.

A seqüência dos parágrafos e incisos deste artigo (79) é dedicado ao que fazer e como fazer; importa trazer à luz as disposições da Lei nº 9394/96, que constam sob o Título IV: "Da Organização da Educação Nacional" e que se referem tanto às competências quanto às obrigações, em todas as instâncias da Educação Nacional.

1.2.2 – A Competência e a Responsabilidade

Por todo o exposto, fica evidenciado que a Escola Indígena se orienta por legislação própria a ser posta em prática pelos Estados. Deste princípio basilar resultam as ações a serem desenvolvidas, pelos Estados. A forma, o como fazer e cumprir essa responsabilidade, em vista de toda a legislação editada, com ênfase para o preceituado no Plano Nacional de Educação é, mais uma vez, dos Estados.

a. Se, como no Estado do Mato Grosso, for adotado o Sistema Único, sua organização deverá incluir os procedimentos necessários e suficientes para respeitar e garantir a singularidade da Escola Indígena, conforme o que está previsto na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 03/99).

b. Se, entretanto, não for adotado o Sistema Único de Educação, cabe aos Sistemas Municipais, com a colaboração dos respectivos Estados, providenciar as condições para a plena execução e desenvolvimento da Escola Indígena, nos respectivos municípios, isoladamente, ou na reunião de vários municípios.

c. A maior ou menor presteza e acerto na execução dos processos, projetos e programas, da implantação da Escola Indígena, depende da criatividade e do poder operacional dos setores próprios das Secretarias de Estado da Educação a quem incumbe esta tarefa específica.

d. Finalmente, no específico das formas, determinações e organizações visando a criação da Escola Indígena, não há prescrições além daquelas já definidas tanto no Plano Nacional de Educação, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

II – VOTO DO RELATOR

Responda-se à consulta da Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso nos termos do presente parecer.

Brasília, DF, 10 de setembro de 2001.

Conselheiro *Kuno Paulo Rhoden* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 10 de setembro de 2001.

Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente

Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Vice-Presidente

_____

(•) PARECER CNE Nº 34/2001 - CEB - Aprovado em 5.11.2001

ASSUNTO: *Consulta sobre autorização de funcionamento e supervisão de instituições privadas de Educação Infantil*
INTERESSADO: Conselho Municipal de Educação de São Paulo **UF:** SP
RELATOR: Ulysses de Oliveira Panisset
PROCESSO CNE N º 23001.000246/2001-66

I – RELATÓRIO
1. Histórico:

O Senhor Presidente do Conselho Municipal de Educação da cidade de São Paulo, Conselheiro Nacim Walter Chieco, endereçou a este Conselho o Ofício CME nº 058/01, de 21 de agosto passado, nos seguintes termos:

"Senhor Presidente,

Dirijo-me a Vossa Excelência para, uma vez mais, solicitar a imprescindível e valiosa colaboração desse Colegiado no sentido de analisar e elucidar questão relativa à aplicação do dispositivo da Lei Federal nº 9.394/96 (LDB), com base na alínea "g" do § 1º do artigo 9º da Lei Federal nº 4.024/61, conforme alteração pela Lei Federal nº 9.131/95 e no artigo 90 da LDB.

A questão surgida refere-se à competência para autorizar o funcionamento e supervisionar instituições privadas de educação infantil.

O assunto foi objeto do Parecer CME nº 15/01, aprovado por este Conselho em 02 de agosto de 2001.

Juntamente com o mencionado Parecer, relacionados ao mesmo assunto seguem os seguintes documentos:

1. Parecer CEE nº 112/01, de 30/05/01
2. Parecer CME nº 10/01, de 10/05/01(uma das consultas)
3. Indicação CME nº 01/01, de 15/03/01
4. Parecer CEE nº 456/99, de 24/09/99
5. Indicação CEE nº 04/99, de 30/06/99.

Da farta documentação contida nos pareceres e indicações acima listados, extrai-se clara diferença quanto ao entendimento das normas legais vigentes, entre os egrégios Conselhos Estadual de São Paulo e Municipal da capital do mesmo Estado.

Pode-se sintetizar a divergência entre os dois respeitáveis colegiados, da seguinte forma:

a) O CEE/SP, no Parecer CEE nº 112/2001, de 30/05/01, afirma que "o Art. 18 da LDB estabelece que apenas as 'instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada' (inciso II), estão comprendidas no sistema de ensino municipal". E prossegue, "Se a **instituição** privada mantiver educação infantil e **também** qualquer das demais etapas (níveis) da educação básica, **deixará de ser uma instituição de educação infantil** e passará a ser uma instituição de educação

(•) Homologado em 8.1.2002. DOU de 9.1.2002.

básica, cuja competência para autorizar e supervisionar será efetivamente do sistema estadual de educação" (todos os grifos são do próprio texto transcrito).

b) O CME/SP por seu turno, no Parecer CME nº 15/01, de 02/08/01, conclui: "O Conselho Municipal de Educação de São Paulo reafirma os termos da Indicação CME nº 01/01 (de 15/03/01), mantendo o entendimento de que as instituições privadas de educação infantil integram o sistema municipal de ensino, ainda que ofereçam no mesmo local outras etapas da educação básica".

Ao final do Parecer CME nº 15/01, conclui o ilustre relator pelo encaminhamento do assunto "ao Conselho Nacional de Educação solicitando análise e manifestação".

2. Mérito:

Desde logo, é oportuno lembrar que, em relação a sistemas de educação, a Câmara de Educação Básica do CNE já aprovou dois pareceres (Parecer CNE/CEB nº 09/2000, de 16/02/2000 e Parecer CNE/CEB nº 30/2000, de 12/09/2000), ambos tendo como relator o ilustre Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Isto posto, muito provavelmente, bastaria o exame dos mesmos para que a questão posta fosse dirimida. Entretanto, considerada a relevância dos dois colegiados e a possibilidade da permanência, ainda, de alguma dúvida, mesmo depois do estudo dos dois pronunciamentos, é propósito do relator deste deter-se um pouco mais na especificidade do problema em tela.

Para que não pairem dúvidas quanto à legalidade do pronuncia-mento deste Colegiado, em situações desta natureza, nunca será demais lembrar os fundamentos nos quais se apoia para fazê-lo.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dispõe, em seu artigo 90, **verbis**:

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

Torna-se clara a inviabilidade da delegação que o próprio artigo prevê, quando a questão suscitada decorre de entendimentos opostos de dois órgãos normativos de sistemas diferentes.

Ainda nesta mesma linha, cabe invocar a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que alterou dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 para, entre outras providências, instituir este Conselho e definir-lhe as competências. A referida norma legal, em seu artigo 9º, § 1º, alínea "g" incumbe à CEB/CNE "analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica".

É de todo recomendável a leitura atenta dos pareceres já citados e, especificamente, o Parecer CNE/CEB nº 30/2000, quando sob o título "**Sistemas de Ensino na Constituição Federal de 1988**", trata das competências da União, dos Estados e dos Municípios. Entre outras coisas, é ali lembrado "que ao invés de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias" de cada qual.

Na mesma linha, é lembrado que, no tocante à educação, "a Constituição deixa claro, no art. 211, que **a União**, **os Estados**, **o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.**" Na continuação, o parecer ressalta que a organização desses sistemas e o seu modo de funcionamento ficam sob a esfera de autonomia de cada ente federativo, "obedecendo ao princípio da colaboração recíproca e das normas gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Vai ficando nítida na leitura recomendada, a desnecessidade da disputa por competências, uma vez que a Constituição e a LDB as definem de modo límpido, orientado para o campo da colaboração. Assim, o artigo 211, no seu § 1º, esclarece o que cabe à União, quanto a essa colaboração, bem como aos Estados e ao Distrito Federal. O § 2º, ao tratar dos Municípios atribui-lhes atuar "prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil".

Toda a LDB é, conseqüentemente, quanto às competências, apenas uma decorrência da Constituição Federal. E, em seus artigos 11 e 18, elas se tornam ainda mais claras.

O art. 11, III e IV, inclui entre as competências dos sistemas municipais "baixar normas complementares" para as escolas neles incluídas, além de "autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos" desses sistemas. Talvez seja conveniente observar que, no artigo 11, a LDB usa a palavra "estabelecimentos", enquanto no art. 18 fala em "instituições", certamente sem que a intenção seja atribuir aos referidos vocábulos significados diferentes.

O que deve ser ressaltado é o aparecimento da "capacidade normativa" nos municípios, daí resultando a necessidade da criação, neles, dos respectivos Conselhos Municipais de Educação, com a devida autonomia. E aqui, vale citar, mais uma vez, o Parecer 30/2000, quando enfatiza: "Logo, as relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos e sim por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas, mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal".

Na mesma direção progride a reflexão, para acrescentar: "A **lógica** do modelo constitucional vigente e da LDB presumem a inexistência de incompatibilidades reais ou supostas, seja pela repartição de atribuições, seja pelo princípio da colaboração, seja pelas finalidades comuns". E o arremate do pensamento é definitivo, quanto a esse trabalho colaborativo: "**Qualquer invasão de competências toma, então, um caráter anticonstitucional**" (grifei).

A despeito de tudo já falado, ainda assim é compreensível que as dúvidas possam permanecer, quando há visões distintas em torno de um mesmo ponto. Certamente, terá sido com esta compreensão que o legislador colocou na LDB o artigo 90, elegendo um órgão normativo nacional para resolver "as questões suscitadas na transição", na esfera administrativa.

Voltando ao caminho que vinha sendo seguido, é interessante registrar que o estímulo ao regime de colaboração esteve sempre tão presente na ***mens legis*** que a despeito do estímulo à criação dos sistemas municipais de ensino, o parágrafo único do artigo 11 acrescentou que "Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou **compor com ele um sistema único de educação básica**" (grifei). Somente neste caso a escola (estabelecimento, instituição, educandário ou qualquer outro dos muitos nomes comumente usados), que oferece educação infantil estaria envolvida nesse sistema de ensino peculiar.

Como acentua o Parecer já tantas vezes invocado, "**Lógica e juridicamente**, não se poderia mais entender os já constituídos sistemas municipais de ensino como redes ou como dependentes de autorização ou delegação estadual, na medida em que aos municípios se assegura (agora), auto-organização política dotada de autonomia, segundo o art. 29 da Constituição Federal e campos de normatização própria, segundo os artigos 29 e 30, associados ao art. 211".

Não será ocioso repetir, dada a sua relevância, que a LDB estabelece entre as incumbências dos Estados, "**definir, com os Municípios** (grifei), formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devém 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 (artigo 10, II)".

Ora, se o ensino fundamental merece essa ênfase explícita sobre a importância da busca de "formas de colaboração "visando ao seu atendimento pleno, tudo aponta, também, na direção de um procedimento semelhante, quando a etapa considerada for a educação infantil (ver, também, as metas 19 e 20 do Título V – Financiamento e Gestão, da Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001 – PNE).

Admitir-se, à luz da legislação em vigor, o entendimento contido no Parecer CEE/SP nº 112/01, segundo o qual, quando "a instituição privada mantiver educação infantil e, **também** qualquer das demais etapas da educação básica, **deixará de ser uma instituição de educação infantil",** passando a ser "uma instituição de educação básica, cuja competência para autorizar e supervisionar será efetivamente do sistema estadual", afigura-se-nos, *data maxima venia*, como uma conclusão sem endosso legal. O fundamento para a nossa conclusão está no próprio artigo 17 da LDB, que define a composição dos sistemas estaduais de ensino. Nele, ao tratar das entidades que os integram, não permite, no inciso III, mais de uma leitura. São parte desses sistemas "as **instituições** (grifamos) de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada". Portanto, não instituições privadas que mantenham **toda a educação básica, mas apenas as duas etapas nomeadas no inciso.**

Sintetizando, delegação caberia no regime anterior, quando os sistemas municipais de ensino inexistiam. Por isto mesmo foi que o Parecer nº 30/2000 lembrou que o Título IV da LDB – **Da Organização da Educação Nacional** – "reforça o regime da colaboração e deixa ainda mais claras as competências bem como as necessidades dos Municípios se organizarem como **sistemas autônomos**" (grifei). E nisto os artigos 11 e 18 não deixam margem a mais de uma interpretação. Ao Município incumbe "organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino" (art. 11, inciso I); "baixar normas complementares para o seu sistema" (inciso III); "autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas" (inciso IV), neles incluídas sem nenhuma dúvida, suas escolas de educação infantil e as da mesma etapa **criadas e mantidas pela iniciativa privada** (grifei).

Ainda quanto ao artigo 18, em torno do qual parece girar a dúvida suscitada, é de se admitir que a lei não diz, explicitamente, que as instituições (escolas, educandários, estabelecimentos ou qualquer outro nome que se utilize), podem estar sob a jurisdição de mais de um sistema. Entretanto, como decorrência dos artigos 9º, 10, 11, 16, 17 e 18 é precisamente isto que acontece, como uma conseqüência natural da aplicação dos mesmos. Há instituições que desenvolvem educação básica e, ao mesmo tempo, educação superior. Quando se trata de

instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram elas o sistema federal de Ensino (art. 16, LDB). Se ministram também ensino fundamental e médio, nestas duas etapas da educação básica integram o sistema estadual de educação onde se localiza a escola (artigo 17, III). Em outras palavras, trata-se de uma mesma instituição cujos cursos superiores estão compreendidos no Sistema Federal e que nas etapas mencionadas da educação básica (ensino fundamental e ensino médio), vincula-se ao sistema estadual respectivo (artigo 17, III). Se além dos cursos mencionados a mesma instituição também atuar na educação infantil, estará sob jurisdição do sistema municipal, quanto à referida etapa da mesma educação básica.

Não há como ver de outro modo, diante da exemplificação acima. O que ocorreu, no início da vigência da LDB, foi que alguns sistemas estaduais tiveram certa resistência em aceitar essa dupla ou até tripla vinculação de uma mesma entidade a diferentes sistemas. Mas foi assim que a lei quis. E a verdade é que existe elevado número delas, nessa múltipla vinculação. Que, de resto, não parece estar criando qualquer impossibilidade de ser vivenciada. Foi uma opção do legislador. Em lugar de apenas um sistema nacional de educação, "um sistema plural e descentralizado".

Antes de finalizar, mais uma citação do Parecer CNE/CEB nº 30/2000, que o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury relatou com tanta lucidez:

"A base dos sistemas municipais de ensino é sua existência constitucional própria, autônoma e conseqüente ao caráter do Município como pessoa jurídico-política de direito público interno com autonomia dentro do seu campo de atuação. Ao criar seu próprio órgão normativo, por lei, ao criar seu órgão executivo e manter o que está disposto nos artigos 11 e 18 da LDB, o Município está realizando no ensino, sua forma própria de ser como entidade política autônoma e integrante do sistema federativo brasileiro, no âmbito da educação escolar".

Também, não será demais acrescentar que, ao estimular a criação, em número cada vez maior, de sistemas municipais de educação, estar-se-á contribuindo para aumentar a participação das comunidades locais na busca da expansão e da melhoria da educação no nível e nas etapas da responsabilidade desses entes federativos. Aliás, é precisamente esta a meta nº 21 do Título V Financiamento e Gestão do PNE.

Certamente, terá sido dentro deste espírito que o próprio Conselho Estadual de Educação de São Paulo, ao aprovar sua Indicação CEE/SP nº 10/97, quando justamente pretendia o contrário, isto é, que municípios da área do ABCD assumissem a autorização, o credenciamento e a supervisão de estabelecimentos de educação infantil, **mesmo sem que ainda houvessem optado pela criação dos próprios sistemas**, assim lecionou:

"Em diferentes momentos a lei utiliza expressões como "colaboração, integração, articulação de sistemas". Essas expressões são intuitivas e independem, pois, de definição. Tentar estabelecer limites para eles seria uma forma de inibir a criatividade e reduzir a autonomia dos sistemas, aos quais cabe buscar os melhores instrumentos para atuação harmônica e produtiva".

Enfim, que não seja esquecido o art. 89 da mesma LDB já tantas vezes invocada:

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

E quais são esses sistemas? Sistema estadual de ensino, se mantidas pelo Poder Público Estadual ou pelo Distrito Federal, quando for o caso (artigo 17, LDB). Sistema Municipal de Ensino, se mantidas pelo Poder Público Municipal ou se criadas e mantidas pela iniciativa privada (Art. 18, LDB).

II – VOTO DO RELATOR

O relator vota no sentido de que se responda à indagação do egrégio Conselho Municipal de Educação de São Paulo, informando que estabelecimentos (instituições ou escolas) criados e mantidos pela iniciativa privada e que ministram educação infantil terão essa etapa da educação básica integrada ao respectivo sistema municipal de educação, mesmo quando o estabelecimento ministre outras etapas, que estejam vinculadas a outros sistemas de ensino.

É conveniente que cópias deste parecer sejam encaminhadas não somente ao Conselho Municipal de Educação de São Paulo e ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, como também ao Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED, à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e à Associação Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.

Brasília(DF), 05 de novembro de 2001.
Conselheiro *Ulysses de Oliveira Panisset* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 5 de novembro de 2001.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Vice-Presidente

_____

(•) PARECER Nº 36/2001 – CEB - Aprovado em 4.12.2001

ASSUNTO: *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*
INTERESSADO: Câmara de Educação Básica/CNE **UF**: DF
RELATORA: Edla de Araújo Lira Soares
PROCESSO CNE Nº 23001.000329/2001-55

I – RELATÓRIO

(•) Homologado em 12.3.2002. DOU de 13.3.02.

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistên-cia, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ...
(Wiliams Raymond , 1989)

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9.131/95 e na Lei nº 9.394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção.

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

A respeito, o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Proposição Pertinente?

Esta cova em que estás,
com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe,
deste latifúndio.
Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
É uma cova grande
para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho
que estavas no mundo
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo.
É uma cova grande
para tua carne pouca,
Mas à terra dada
não se abre a boca.

(Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto)

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra–Reforma, era alheio

à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art.179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

Art.179 - A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII - Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, §§ 6º e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas.

Art. 72 - A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Além disso, uma dimensão importante do texto legal diz respeito ao reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, imprimindo a forma federativa da República. No caso, cabe destacar a criação das condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, mas os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados pela ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país.

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais*, *nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *annaes* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas.

Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, *os vícios* que *poluíam suas almas.* Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avalia-ção supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas.* Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas,* bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi

assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156 - A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Tierra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema *Morte e Vida Severina,* um passado que tende a se perpetuar.

Os sem-terra afinal
Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
Os sem-terra afinal
Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
desterrados de seu sopro de vida
aterrados
terrorizados
terra que à terra torna
torna
Pleniposseiros terra-
tenentes de uma vala (bala) comum
Pelo avesso afinal
Entranhados no
Lato ventre do
latifúndio
que de im-

produtivo re-
velou-se assim ubérrimo (...)
(Campos,1998)

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

Art. 129 (...) *É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.*

Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de ***trabalho*** *anual nos* ***campos*** *e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.*

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar.

Cabe observar que, no período subsequente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola.

Art. 14 - A articulação do ensino agrícola e dêste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula ***em curso diretamente relacionado*** *com o curso agrícola técnico concluído,* uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

Art. 51 - O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52 - No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946, remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário.

O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação, nos termos a seguir*:*

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I ...

II...

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;

Esclareça-se, ademais, que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, a que acima nos referimos, era uma norma de eficácia plena, que poderia produzir efeitos imediatos e por si mesma, não necessitando de lei ordinária que a tornasse operacional.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitu-cionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas

fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

1. Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região.

Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região.

Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores(as) rurais*.

2. Educação Rural e Características Regionais

Alguns estados apenas prevêem, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do Acre, que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Com redações diferentes, o mesmo princípio é proclamado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa nas Constituições, mas juntamente com outras que se referem, de forma mais específica e concreta, à Educação Rural. É o que se observa, por exemplo, nas Cartas da Bahia, de Minas Gerais e da Paraíba.

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

O Maranhão, por exemplo, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o Estado de Sergipe, no artigo 215, § 3º da Carta Política, orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar.

Neste aspecto, a Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica. A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. A Constituição de Sergipe, no art. 215, VIII, manda que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.

3. Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério

Alguns Estados inseriram, em suas Constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

Neste caso, temos o Estado do Amapá, que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba, no artigo 211, prescreve caber ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública; o Rio Grande do Sul, no artigo 216 de sua Carta, estabelece que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo artigo, serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação; Tocantins, no artigo 136 de sua Constituição, assegura ao profissional do magistério da zona rural isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

4. O Ensino Profissionalizante Agrícola

Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados-membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens. Eis alguns deles, como se verifica nas Cartas a seguir:

a) Amapá, no inciso XV do artigo 283 de sua Constituição, estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira.

b) A Constituição do Ceará, no § 6º do artigo 231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O § 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local.

c) A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade de o estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.

d) Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.

e) O Pará, no artigo 280 de sua Constituição, diz que o Estado é obrigado a expandir, concomitantemente, o ensino médio através da criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.

f) O Rio Grande do Sul proclama, em seu texto constitucional, artigo 217, que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária.

g) Rondônia, no artigo 195 de sua Carta, autoriza o Estado a criar escolas técnicas, agrotécnicas e industriais, atendendo às necessidades regionais de desenvolvimento. O mesmo artigo determina, em seu parágrafo único, seja a implantação dessas escolas incluídas no plano de desenvolvimento do Estado.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize *uma imagem do futuro que se pretende construir* e a opção por um *caminho que se pretende seguir* no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas

estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional.

Lembre-se ainda que, não sendo possível, no momento, consultar todas as Leis Orgânicas Municipais, torna-se necessário proceder a sua leitura com o propósito, em cada Município, de ampliar as assimilações específicas sobre a matéria.

5. Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

> *(...) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.*
> *A Liberdade da Terra é assunto de todos.*
> *Quantos não se alimentam do fruto da terra.*
> *Do que vive, sobrevive do salário.*
> *Do que é impedido de ir à escola.*
> *Dos meninos e meninas de rua.*
> *Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.*
> *Dos que amargam o desemprego.*
> *Dos que recusam a morte do sonho.*
> *A Liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.*
> *Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções...*
> (Pedro Tierra)

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo, em seguida, diversos substitutivos, entre os quais, os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio.* Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar* o *homem ao meio* e estimular

vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Art. 31 - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a freqüência dos interessados às escolas mais próximas.

Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem o padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginasial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei nº 4.024/61, a nº 5.692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

À luz dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei nº 9.394/96 – LDB - estabelece que:

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

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 as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a

educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da mencionada lei, no artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

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

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindi-cação de acesso, inclusão e pertencimento.

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano*... O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.*

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite*. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual* ou *coletivo autônomo.*

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo

esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas.*

Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, *combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria.*

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram fora do lugar, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Isso é verdadeiro, inclusive, para o Plano Nacional de Educação - PNE, recentemente aprovado no Congresso. Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a *escola rural* e prever em seus *objetivos e metas* formas ***flexíveis de organização*** *escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio*, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade, é uma coisa. Outra coisa é determinar que tal processo se realize através da organização do ensino em série.

É diretriz do PNE:

(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro **séries** regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

De modo equivalente, o item *objetivos e metas* do mesmo texto remete à organização em séries:

Objetivos e metas

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro ***séries*** *completas*

É necessário, neste ponto, para preservar o eixo da flexibilidade que perpassa a LDB, abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino, remeter ao disposto no seu art. 23 que desvela a clara adesão da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

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

Por outro lado, uma segunda abordagem na análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley, as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos.

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Como se verifica, a nitidez das fronteiras utiliza critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos.

Por certo, este é um dos princípios que apóia, no caso do disciplinamento da aplicação dos recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental, o disposto na Lei nº 9.424/96 que regulamenta o FUNDEF. No art. 2º, § 2º, a Lei estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, nos seguintes termos:

Art. 2º - Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

§ 1º ...

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I – 1ª a 4ª séries;

II – 5ª a 8ª séries;

III – estabelecimento de ensino especial;

IV – escolas rurais.

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que

emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro* solidário e a vida democrática.

II – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei nº 9.131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Brasília (DF), 4 de dezembro de 2001.
Conselheira *Edla de Araújo Lira Soares* – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 2001.

Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Vice-Presidente

_____
NOTA:
Vide Resolução CNE/CEB nº 1, de 3.4.2002.

_____

(•) PARECER CNE Nº 133/2001 – CES – Aprovado em 30.1.2001

ASSUNTO: *Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*
INTERESSADA: Câmara de Educação Superior/CNE - **UF** - DF
RELATORES: Éfrem de Aguiar Maranhão, Silke Weber, Francisco César de Sá Barreto, Roberto Cláudio Frota Bezerra
PROCESSO CNE Nº 23001.000042/2001-25

I – RELATÓRIO

A formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido objeto de profícuo debate acadêmico, recentemente acentuado com a edição do Decreto 3.276/99, que restringia exclusivamente aos Cursos Normais Superiores a formação de professores em nível superior para atuação multidisciplinar. A discussão suscitada pelo mencionado Decreto conduziu à mudança de redação do § 2º de seu artigo 1º, na forma do Decreto 3.554, de 7/8/2000, que ora é transcrita:

(•) Homologado em 5.3.2001. DOU de 6.3.2001.

"*Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa vigorar com a seguinte redação:*

...

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores." (g.n.)

Tal modificação, que substituiu o termo "exclusivamente" por "preferencialmente", suscitou questionamentos quanto aos cursos que poderão preparar professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para esclarecer esta dúvida vale mencionar o que dispõe o artigo 62 da Lei 9.394/96, in verbis:

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

Por outro lado, ao tratar da autonomia universitária, assim estabelece o artigo 53 da mesma lei:

"Art. 53 No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos 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;"

...

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; ..." (g. n.)

O Decreto nº 2.306/97, no seu artigo 12, § 1º, estendeu aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 1/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação, prevê:

"Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I – curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - ...

...

Art. 2º (...) os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos (...)

...

Art. 11 As universidades e centros universitários decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram.

Parágrafo único. Os cursos de licenciatura, quando já autorizados ou reconhecidos, terão o prazo máximo de quatro anos, contados da data da publicação da presente Resolução, para atender ao disposto no caput deste artigo.

Art. 12 ***A autorização****, quando couber, e o reconhecimento de licenciaturas,* ***inclusive dos cursos normais superiores, dependem de projeto pedagógico específico para cada curso,*** *articulados ao projeto institucional de formação de professores,* ***atendendo aos termos do art. 2º da presente Resolução."*** (gg.nn.)

II – VOTO DA COMISSÃO

A leitura de tais dispositivos nos permite apresentar a seguinte conclusão:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios:

a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;

b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP nº 1/99.

Brasília-DF, 30 de janeiro de 2001.

Éfrem de Aguiar Maranhão – Relator
Silke Weber – Relatora
Francisco César de Sá Barreto – Membro
Roberto Cláudio Frota Bezerra – Membro

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o Voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 30 de janeiro de 2001.
Conselheiros:
Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente
Arthur Roquete de Macedo **–** Vice-Presidente

(•) PARECER CNE Nº 4/2002 - CEB - Aprovado em 29.01.2002

ASSUNTO: *Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência*
INTERESSADO: Procurador da República Guilherme Zanina Schelb **UF:** DF
RELATOR: Consº Carlos Roberto Jamil Cury
PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

1 – RELATÓRIO

Com o Oficio nº 184/2001 – ZS/PRDF, datado de 02 de outubro de 2001, o Sr. Procurador da República Dr. Guilherme Zanina Schelb, encaminhou ao Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação *cópia de recomendação ao Conselho Nacional de Educação, formulada pelos Procuradores da República André Carvalho Ramos e Eugênia Fávero,* tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de necessidades especiais, a partir do Parecer CNE/CEB 17/2001 e da Resolução CNE/CEB 02/2001.

Encontra-se integrado ao presente processo parecer da Dra. Maria Teresa Égler Mantoan, profª. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O documento dos Senhores Procuradores reconhece que tais documentos exarados pela Câmara de Educação Básica (CEB) *apesar de corretos em suas considerações iniciais, apesar da defesa da educação inclusiva independentemente de raça, classe, gênero, sexo ou características individuais, ao definirem as políticas relativas ao atendimento especializado na rede regular, contrariam os princípios da igualdade e da não-discriminação* ao admitirem currículos adaptados em escolas e salas especiais e conseqüentemente *certos portadores de deficiência poderão ficar à margem do ensino regular, o que não atende aos mandamentos constitucionais*.

O documento da professora da FE/UNICAMP questiona o conjunto do Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Mas o destaque é com relação ao próprio *ponto de vista operacional já que ele daria margem a uma manutenção do modelo organizacional da integração escolar na qual o aluno tem de se adequar ao ensino regular para cursá-lo* e, com isto, se reproduz a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes.

O documento dos Senhores Procuradores assinala:

a melhor forma de atender ao ordenamento jurídico vigente, de maneira a não incidir em discriminação, é expedindo-se diretrizes gerais para a educação nacional, e não para a educação especial, no sentido de que, a partir da conscientização da obrigatoriedade de se educar na diversidade, faz-se necessário que os estabelecimentos de ensino possuam métodos de ensino adequados às diferenças, oferecendo alternativas como salas de recursos e convênios com serviços especializados.

Segundo este documento, o portador de necessidades especiais não pode ficar impedido de freqüentar o ensino regular e as escolas devem ser dotadas de recursos e meios capazes de dar conta da diversidade dos alunos de tal modo que

(•) Homologado em 21.2.02.

diferenciações no interesse do desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência não sejam obrigatórias e sim resultantes de uma escolha. É nesse sentido que os srs. Procuradores interpretam o inciso III do artigo 208 da Constituição, *verbis:*

...o termo "preferencialmente" constante da Constituição Federal demonstra que as escolas especiais devem continuar a existir, desde que tenham conteúdo pedagógico, a título de opção para os pais e de atendimento complementar, não eximindo os estabelecimentos de ensino regular de estarem preparados para receber toda e qualquer criança pois, do contrário, a Constituição estará sendo descumprida já que o atendimento não está sendo feito "preferencialmente" na rede regular, mas na rede especial.

Já o documento da Profª Maria Teresa Egler Mantoan faz várias considerações referentes às políticas educacionais no sentido de uma inclusão pertinente a aspectos sociais, institucionais e formativos da escola brasileira. As exigências de uma política de inclusão tangem o que a professora denomina de o *especial da educação* em contraposição ao *especial* na *educação*. Esse último é a manutenção funcional e conceitual da dicotomia entre escola regular e escola especial. Já o *especial da educação* se dá naquelas *escolas capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas.*

O documento dos Srs. Procuradores conclui pela revisão do parecer e respectiva resolução de modo a garantir no seu todo a educação para todos e evitar qualquer tipo de discriminação à pessoa portadora de deficiência...

Esclareça-se que as Diretrizes tendo sido homologadas pelo Sr. Ministro da Educação passam a figurar na órbita e competência do MEC e já não podem ser contestadas diretamente no CNE por obediência ao § 4º, do artigo 8º da Lei Complementar nº 75, de 20 de maio de 1993.

Assim, este processo, sob nº 23001 – 000184/2001 – 92, foi enviado à CEB após recomendação da Procuradoria Geral da República ao Sr. Ministro de Estado da Educação, tendo em vista o disposto no § 1º, letras a e c do artigo 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995.

A Advocacia Geral da República, contudo, através do Parecer/ MEC/ CONJUR/ CGEPD Nº 1.040/2001, entende que o princípio da igualdade não foi ofendido na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, dada a clareza do seu artigo 7º que *verbis:*

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.

Assim, não há o que se falar em discriminação e/ou exclusão dos portadores de deficiência.

Além do mais, continua o Parecer nº 1.040/2001 da AGU, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 está de acordo com a interpretação dada por Celso Antonio Bandeira de Mello que, ao tratar da convivência entre o princípio da igualdade e um discrímen legal, exige a concorrência de 4 elementos:

a) que a desequiparação não atinja de modo atual e absoluto, um só indivíduo;

b) que as situações ou pessoas desequiparadas pela regra do direito sejam efetivamente distintas entre si, vale dizer, possuam características, traços, nela residentes, diferenciados;

c) que exista, em abstrato, uma correlação lógica entre os fatores diferenciais existentes e a distinção de regime jurídico em função deles, estabelecidas pela norma jurídica;

d) que, in concreto, o vínculo de correlação supra-referido seja pertinente em função dos interesses constitucionalmente protegidos, isto é, resulte em diferenciação do tratamento jurídico fundada em razão valiosa – ao lume do texto constitucional – para o bem público. (Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade. SP: Editora Malheiros, 3ª Ed., p. 41.)

Contudo, ao propor o envio do processo ao CNE, a AGU/MEC *opina pela remessa da documentação enviada pelo Ministério Público ao CNE, para que este aprecie e, se for o caso, proponha modificações na Resolução, já aprovada, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

Trata-se, pois, de aferir a procedência da análise feita pelos Srs. Procuradores da República e pela professora da UNICAMP quanto ao objeto da demanda em função da sugestão da AGU.

Mérito

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, ao definir as políticas relativas ao atendimento especializado na rede regular, *contraria os princípios da igualdade e da não-discriminação* ao admitir currículos adaptados em escolas e salas especiais e, conseqüentemente, *certos portadores de deficiência poderão ficar à margem do ensino regular, o que não atende aos mandamentos constitucionais* ?

A resposta a esta crucial pergunta, e que pode afetar milhares de pessoas e suas respectivas famílias, merece uma atenção especial visto que o horizonte com o qual trabalha o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 é o a da **educação inclusiva** na medida em que a obrigação de respeitar a igualdade entre todas as pessoas humanas é um princípio básico de justiça enunciado legalmente em vários artigos de nossa Constituição Federal inclusive no artigo 205, *verbis*:

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.

Ao mesmo tempo, esta resposta deve considerar, por seu caráter explícito, o inciso III do artigo 208 da CF.

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

...

III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;([1])

Vê-se desde logo uma dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão.

([1]) O art. 4º da LDB, em seu inciso III, repõe o artigo constitucional nos seguintes termos: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esta dialética foi consagrada na CF/88 a partir de múltiplas exigências de de movimentos sócio-políticos entre os quais aqueles sustentados pelos portadores de deficiências.

E estas exigências foram declaradas na Constituição. E por que se as declara como direitos?

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.([2])

Este reconhecimento do direito na lei e na Lei Maior, dentro de um Estado Democrático de Direto, tem uma função normativa e pedagógica devendo ser respeitado como eixo fundamental da sociedade democrática e da conquista de novos direitos.

Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 vai incorporar em seu Preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar no Brasil uma "sociedade fraterna e pluralista".([3])

O artigo 1º da Constituição assinala como um dos fundamentos do "Estado Democrático de Direto" a "dignidade da pessoa humana" e o "pluralismo político". O artigo 3º afirma ser "objetivo fundamental" da República "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".([4]) O artigo 4º estabelece como princípio o "repúdio ao terrorismo e ao racismo".

O artigo 5º é uma longa e saudável lista de incisos na defesa dos direitos e deveres individuais e coletivos. Cumpre destacar o *caput* do artigo e alguns incisos dentre os 77 que o compõem.

"Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade..."

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;([5])

([2]) CHAUI, Marilena "Direitos Humanos e medo" in: RIBEIRO FESTER, AC. (org.). Direitos Humanos e... São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 20.

([3]) O principio da fraternidade simboliza a igualdade universal dos "irmãos" (frater). Já o pluralismo (plus = mais que um) sinaliza a diferença e a diversidade. Pode-se ler aqui uma relação dialética entre "o todo e as partes" no interior de uma sociedade democrática.

([4]) Ver a este respeito o Programa Nacional dos Diretos Humanos no Decreto nº 1.904 de 1996.

([5]) As Leis nº 7.716, de 5.1.1989, e a Lei nº 9.459, de 13.5.1997, regulam os crimes resultantes de preconceitos de raça ou cor. Já a Lei nº 8.081, de 21.9.1990, estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceitos de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. O

De acordo com este artigo, as normas nele definidas têm aplicação imediata.([6]) Estes direitos, segundo o artigo 60 da Constituição, não podem ser objeto de emenda constitucional e a própria Constituição prevê, entre as funções do Ministério Público, *a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. (art. 127).*

Por isso o artigo 1º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 aloca estas Diretrizes na Educação Básica e não na (inexistente) Educação Básica dos alunos com necessidades educacionais especiais. Isto significa que as Diretrizes deste parecer não se sobrepõem às Diretrizes da Educação Básica as quais se aplicam indistintamente a **todas** as pessoas em processo de escolarização, entre as quais aquelas com necessidades especiais.([7]) Lendo-as e, sobretudo efetivando-as, ver-se-á que elas insistem na educação para a igualdade na diversidade e portanto no eixo da inclusão democrática. Obedientes à LDB, todas elas argumentam em prol da materialização do art. 4º, IX, do art. 12, VI, do art. 13, III e do art. 27, 1 da mesma Lei, entre outros.([8])

As Diretrizes expostas no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 representam o pólo do resguardo da diversidade na igualdade e uma orientação para os sistemas. Estas diversidades e, no caso, a que atinge os alunos com necessidades educacionais especiais, é compatível com a cláusula igualitária não só porque explicitamente recebida na Lei Maior mas porque atende a um nexo lógico entre o diferencial existente e o seu devido resguardo em função da própria igualdade. Tais diversidades apontam para a necessária criação de uma nova cultura: a da educação inclusiva que, ao identificar discriminações segregadoras de toda a espécie, visa impedir a continuidade das mesmas e ao mesmo tempo pretende implantar uma reforma igualitária introduzindo uma obrigação expressa com toda a clareza no art. 7º da Resolução CNE/CEB 02/2001:

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. (grifo adicionado)

Aqui, neste artigo, o verbo que rege o sujeito é *deve*, tratando-se, pois, de um imperativo, qual seja o de agir segundo a ética sob a forma declarada na CF/88. Pode-se dizer que, neste artigo, a CEB define o momento e a norma jurídica a serem seguidas por toda a educação nacional a partir de 2002.[9]

Por isso, o art. 2º da mesma Resolução estabelece:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades

---

Decreto nº 40 de 15.2.1991 reforça a condenação à tortura e o Decreto Legislativo nº 26, de 22.6.1994, visa a eliminação de todas as formas de discriminação das mulheres. A Lei nº 7.853/89 é relativa às *pessoas portadoras de deficiência.*

([6]) Pelo inciso LXXI conceda-se o mandado de injunção quando a efetivação de um destes direitos se torne inviável por falta de norma reguladora. Isto coloca na mão dos sujeitos um instrumento jurídico importante na defesa de seus direitos individuais e coletivos.

([7]) Veja-se a este respeito o artigo 19 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001.

([8]) As Diretrizes Nacionais da Educação Básica nas suas etapas e modalidades estão disponíveis na rede mundial de computadores, em CD-Rom e em texto publicado pelo CEB/INEP/MEC. É preciso levar em conta que a LDB, Lei nº 9.394/96, organizou o sistema educacional em níveis, etapas e modalidades, entre estas, a educação especial cujas políticas devem promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação escolar comum.

([9]) Mais adiante ver-se-á que o momento jurídico deve se completar com o momento pedagógico.

especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (grifos adicionados)

Contudo, para não imputar a responsabilidade da criação desta nova cultura exclusivamente às escolas como locus de organização pedagógica, o § único do art. 3º diz:

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 dêem sustentação ao processo de* construção da educação inclusiva*.* (grifos adicionados)

Aliás, a Lei nº 9.424/96 prevê a destinação específica de recursos do FUNDEF para as escolas onde haja alunos com necessidades educacionais especiais. Por isso mesmo, não se estimula uma inclusão qualquer ou aleatória. Também aqui a racionalidade do planejamento deve estar presente. É o que está disposto no § único do art. 2º da Resolução.

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. (grifo adicionado*)*

Mas estes levantamentos e estes cuidados não visam a (re)criação das famigeradas classes homogêneas e sim para atender o disposto no *caput* e nos 9 incisos do art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Convém destacar aí tanto as 5 vezes em que a expressão *classes comuns* comparece quanto alguns dos seus incisos.

Art. 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 do educar para a diversidade;*

...

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns*; (grifos adicionados)*

Neste mesmo artigo e em todo o conjunto da Resolução reforça-se o trabalho coletivo de todos os professores entre os quais os professores-intérpretes ou os itinerantes e postula-se a presença ativa das famílias.([10])

Contudo, seria irreal, ou mesmo negativamente discriminatório, ignorar a existência de limitações manifestas que acompanham alguns alunos com necessidades educacionais especiais, seja por razões de nascença, seja por acidentes, seja por conta de doenças adquiridas. Tanto isto é verdade que, por não serem injustificados ou aleatórios, o art. 208, o art. 7º, XXXI, o art. 23, II, o art. 24, XIV, o art. 203, IV, o art. 208, III, art. 227 § 1º, II e § 2º e art. 244 da Constituição

([10]) Cf. art. 13 da LDB e seus 3 incisos

Federal dispõem regras e, por vezes, proteção especiais a quem é considerado como tal segundo o art. 37, VIII.

Todos nós somos pessoas com necessidades.

Aristóteles definiu com perfeição a necessidade:

Aquilo a que estamos forçados se diz que é necessário quando uma força qualquer nos obriga a fazer ou a sofrer alguma coisa que é contra o instinto, de modo que a necessidade consiste neste caso em não poder fazer ou suportar de outra forma. (Aristóteles, Metafísica, V, 5, 1014, b, 35)

Fazer ou sofrer alguma coisa advém de nossa condição humana, da contingência de nossas vidas individuais e mesmo de nossa inserção social. Ninguém se dá a vida a si próprio e nossa vontade não depende só dela para se determinar. A limitação de nossa duração no espaço e no tempo é a prova maior de que somos todos limitados.

Além disso, todas as pessoas são especiais. Todos somos indivíduos peculiares, pessoas humanas singulares, o que nos faz distintos uns dos outros. As recentes descobertas da ciência nos mostram que isso tem inclusive um fundamento biológico. E todos nós, sem exceção, somos pessoas com necessidades especiais: manifestas ou não. Algumas pessoas, porém, carregam consigo alguma limitação, no plano físico ou psíquico, de modo temporário ou permanente, de modo parcial ou total e cuja realidade é manifesta, em particular as que atingem a dinâmica sensorial. Do mesmo modo como muitas das nossas diferenças individuais se dão a conhecer diretamente, como é o caso da íris dos olhos, da cor da pele, da nossa estatura, por exemplo, também os alunos com necessidades especiais manifestam alguma limitação maior neste dar-se a conhecer. Tais limitações, que não são irreais, podem afetar o modo de aprendizagem que, por meio de processos pedagógicos adequados, podem ser grandemente reduzidas ou até mesmo eliminadas tendo em vista o rendimento dos alunos.

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não - discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade.

O pensamento “único” ou empirista não aprecia a abstração, preferindo o manifesto, o visível, palpável. O empírico é necessário e mesmo "porta" de entrada para uma realidade ética mais ampla. Esta realidade é o gênero humano da qual procede o reconhecimento da igualdade básica de todos os seres humanos, fundamento da dignidade de toda e qualquer pessoa humana. É do reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram todas as teses da cidadania e da democracia. Sem este reconhecimento e respeito por ele estão abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB 02/2001 retiram seu fundamento dos artigos 1º, 5º, 205 da Constituição Federal Brasileira por serem, entre outros, a formalização positiva do princípio da igualdade.

E o acesso à igualdade enquanto conceito ético de base não se dá senão por meio de um exercício teórico, abstrativo e que dê acesso ao caráter

universal e igualitário de todos e de cada um. Trata-se, pois, de um princípio fundador da democracia e princípio essencial dos Estados Democráticos de Direito.

Contudo, a negação ou o esquecimento de categorias gerais, universais, por vezes erroneamente consideradas totalitárias, acaba por ressaltar o micro, a subjetividade, o particular em vez do círculo virtuoso da dialética entre ambos. Os aspectos visíveis e manifestos, quando desconectados daquela fonte igualitária, introduzem sérios problemas para a sua conceituação e mesmo para a implementação das políticas públicas. As causas diferencialistas causam dificuldades enormes quando elas não evidenciam o direito à igualdade como sua base. A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade.

Estamos assim diante do homem enquanto pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal.

Por isso, os Estados Democráticos de Direito zelam em assinalar as discriminações que devem ser sempre proibidas: origem, raça, sexo, religião, cor, crença. Ao mesmo tempo, seria absurdo pensar um igualitarismo, uma igualdade absoluta, de modo a impor de modo uniforme as leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações.

Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar.

Acertadamente afirma Celso Antonio Bandeira de Mello no livro supra-citado:

Com efeito, há espontâneo e até inconsciente reconhecimento da juridicidade de uma norma diferençadora quando é perceptível a congruência entre a distinção de regimes estabelecidos e a desigualdade de situações correspondentes. (idem, p. 37)

Assim, não se contesta o valor dos artigos constitucionais supracitados que acolhem a diferença dos portadores de deficiência e, em certas circunstâncias, os protegem.

Mas este acolhimento e esta proteção não visam a proteção pela proteção. Trata-se do momento da eqüidade, conceito distinto e complementar da igualdade em vista da justiça. A eqüidade é um esforço de equilíbrio em beneficio da igualdade de oportunidades que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais. A eqüidade é um conceito que toma a norma igualitária e ao ser aplicada em um caso concreto elimina uma discriminação e introduz uma nova relação, agora mais igualitária, onde antes havia uma relação de desigualdade.([11])

Síntese entre o dever de manter um horizonte de uma norma igual para todos a fim de construir um espaço homogêneo de princípios comuns juridicamente válidos para todos e o intérprete da lei que introduz considerações de prudência e sabedoria na apreciação de situações particulares e diversidade de contextos,

([11]) Cabe aqui refletir sobre o provérbio *Summum Ius, Summa Injuria,* pelo qual Cícero (De Officiis, 1, 10, 33) denunciava injustiças advindas de uma aplicação uniformizadora e rigorista da lei que tem como pressuposto uma visão igualiatarista de todos.

especialmente as marcadas pelo conflito ou pela incerteza, a eqüidade completa a legalidade com a justiça por meio de um tratamento racional das diferenças modais entre os indivíduos.

Como diz Aristóteles (Ética a Nicômaco, V) *o eqüitativo é justo, porém não legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal... e é essa a natureza do eqüitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão de sua universalidade.*

Para Aristóteles, não se trata de erro da lei ou do legislador, mas na natureza complexa do objeto ou da situação a ser confrontada com o caráter absoluto da lei.

Neste sentido, a posição de Aristóteles é magistral na medida em que, para ele, em certas circunstâncias, a eqüidade traduz melhor a exigência da justiça do que a igualdade tomada como igualitarismo.[12]

A eqüidade (democrática) define critérios objetivos de escolha, de natureza científica ou situacional e que permite tornar mais preciso o universalismo próprio da igualdade. A igualdade de oportunidades é um princípio necessário mas não suficiente. No caso de escola, a importância do currículo se coloca como dimensão qualitativa dada a inexistência de uma sincronia plena entre todos os indivíduos.

A condenação de práticas discriminatórias e sua relação com a afirmação de direitos foi posta em evidência por Bobbio (1987). Para ele, a valorização afirmativa da pluralidade face à igualdade ganha substância cada vez que ela serve para pôr abaixo uma discriminação baseada em qualquer modalidade de preconceito. É neste sentido que ele aponta para uma dialética entre liberdade e igualdade:

Considero liberdade socialista por excelência aquela que, liberando, iguala e iguala quando elimina uma discriminação; uma liberdade que não somente é compatível com a igualdade, mas que é condição dela. Voltemos aos nossos exemplos: os loucos que se livraram das instituições de internação não só ficaram livres, mas ao mesmo tempo tornaram-se mais iguais em relação aos outros do que eram antes; uma reforma do direito de família que elimina o poder marital torna a mulher mais livre e, liberando-a, torna-a igual ao marido; a liberalização do acesso à universidade para os jovens que concluíram o segundo grau eliminou uma limitação (liberou-os) e uma discriminação (igualou-os). Permitam-me ainda um outro pequeno exemplo, muito significativo, que me foi sugerido por um amigo há pouco tempo: os avisos que são colocados em certos acessos, para facilitar o deslocamento dos deficientes físicos também não são um meio de liberá-los de uma barreira e simultaneamente torná-los iguais. (p. 23)[13]

Todas as formas impeditivas da igualdade, tomadas pelo ângulo da uniformidade, ignoram o valor das diferenças ou as condenam aos estreitos espaços do privado e terminam em regimes autoritários, ditatoriais ou mesmo totalitários. Por

---

([12]) De acordo com Jean- Pierre Vermant em Les origines de la pensée grecque, PUF, 1995, há que se distinguir 2 correntes em torno da noção de eqüidade. A corrente aristocrática recorre à eqüidade para justificar uma arquitetura jurídica hierárquica fundada na desigualdade de direitos. Neste caso, ela é uma disposição moral pela qual os bens aquinhoados ajudam os pobres. A outra corrente postula a eqüidade democrática que se funda na igualdade de direitos e na realização da justiça.

([13]) BOBBIO, Norberto. "Reformismo, socialismo e igualdade". *Novos Estudos,* nº 19, São Paulo, CEBRAP, dezembro, 1987. Esta situação é objeto do disposto no artigo 12 da Resolução em tela.

outro lado, a excessiva consideração das diferenças pode redundar no oposto de sua valorização isto é como o não-enriquecimento do ser social do gênero humano, que se pode verificar em sociedades tomadas por fundamentalismos ou crispações identitárias de alguma espécie.

Assim sendo, uma diferença de tratamento, justificada racionalmente por uma situação avaliada ou pelo interesse geral, diferença coerente com as finalidades da norma, se põe ao abrigo do arbitrário.

É sob este raciocínio que se deve ler os outros artigos da Resolução CNE/CEB nº 02/01.

Tal é o caso do art. 9º:

As escolas podem *criar,* extraordinariamente, *classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes 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.* (grifos adicionados)

As dificuldades acentuadas de aprendizagem sempre foram objeto de recomendação de apoios especiais para todo e qualquer aluno que como tal se apresente. O que nos alunos comuns é uma passagem do não - manifesto ao manifesto dentro do processo pedagógico, em estudantes com necessidades especiais (sobretudo aqueles com deficiências, com déficits sensoriais) é imediatamente manifesto. Por isso, para atingir as finalidades da educação escolar, todos devem ter um atendimento específico. O que não se quer é criar uma nova (e mais odiosa) forma de discriminação pelo ato de "ignorar" uma real situação de diferença e não respeitá-la na sua existência e complexidade. Adequação às condições do educando, zelo pela sua aprendizagem, estabelecimento de estratégias de recuperação para estudantes que apresentem dificuldades são regras comuns recorrentes ao longo do texto da LDB.

Importante destacar que o art. 6º e o art. 9º, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, torna imperativo consultar a família do estudante com necessidades educacionais especiais neste ir e vir do mesmo no movimento de classe comum (regra comum) - classe especial (momento extraordinário dentro da regra comum).

Idêntico raciocínio, aí compreendido o papel da família, deve ser estendido ao disposto no art. 10 da Resolução que trata do mesmo movimento entre escola comum e escola especial.

Assim, as classes especiais e as escolas especiais são transitórias e elas só podem deixar de sê-lo para determinados alunos se o consenso entre setores responsáveis da escola e família vier a se dar a este respeito.

Portanto, a referência normativa igualitária é a escola comum e a sala comum e só perante o retorno a elas, em vista da eliminação de um limite que dificulta uma dimensão de maior igualdade, é que se justifica a existência transitória de salas e escolas especiais.

As diretrizes insistem na sala comum da escola regular. Esta é a orientação - eixo tanto para condizer com a norma quanto com a concepção contemporânea de inclusão. Os alunos com necessidades educacionais especiais, ordinariamente (no sentido de não apresentar condição particular), devem ser matriculados em escolas comuns das redes de ensino e dirigidos para as salas comuns das escolas. O Parecer, de maneira sábia, diz que apenas extra -

ordinariamente o serão em salas especiais e mais extraordinariamente ainda em escolas especiais. O advérbio de modo (preferencialmente) que está no art. 208, III da CF e no art. 4º, III da LDB é o que possibilita, por contraste, o advérbio de modo (extraordinariamente).[14] Neste sentido atende-se também o disposto na Declaração de Salamanca na seguinte orientação:

A escolarização de crianças em escolas especiais - ou classes especiais na escola regular - deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, 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.[15]

A inclusão de todos na sala comum da escola ordinária chega a ser excessiva no texto do Parecer o que pode ser visto com grande ênfase às pgs 8, 11-12, como por exemplo o penúltimo parágrafo do item 4:

Desta 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.

Tal dinâmica é mais clara ainda caso se considere, como diz o Parecer 17/2001:

Um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades especiais deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação... 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...

As adequações curriculares, previstas no Parecer e na Resolução, têm o sentido de uma flexibilização e objetivam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Os professores podem utilizá-las tanto nas classes comuns, quanto nas classes ou escolas especiais quando for o caso. Estas diferenciações viabilizam o desenvolvimento pessoal dos alunos e não configuram discriminação até mesmo para atender o disposto no art. 23 da LDB de organização curricular subordinada *ao interesse do processo de aprendizagem.*

Por outro lado, não se pode esquecer que a educação inclusiva, ao abranger os alunos com necessidades educacionais especiais, é uma conquista emancipatória que necessita de uma nova cultura. E esta cultura deve ser construída no sentido de uma formação geral e específica dos futuros docentes e dos que já estão em exercício.

Como diz Antonio Gramsci:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transforma-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.[16] (p.13)

É evidente que esta *nova cultura* não depende só da formação recebida no ensino superior. Mas se tal formação não é suficiente, ela é necessária até como um método de "aprender a aprender" e de abrir novas perspectivas. E por essa

---

([14]) O entendimento da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação acerca do termo “preferencialmente” é que há um locus preferível, privilegiado em relação a outro lócus que só excepcional e justificadamente pode ser utilizado. A Constituição diz “preferencialmente” e não “exclusivamente”

([15]) Confira-se, também, no Parecer na p. 19, § 2º e § 3º, após o tópico 1.

([16]) Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

razão que não se pode pretender transportar para o novo contexto almejado pelo Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 as conotações que revestiam termos consagrados no passado em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim é que as Diretrizes Nacionais para a formação de docentes para atuar na educação básica (Parecer CNE/CP 27/2001) orienta a formação do professor dentro deste espírito, objetivando abri-lo para as diferentes situações que a prática profissional lhe vier a ensejar. Entre estas situações está a novidade legal do art. 58 da LDB, decorrente do art. 208, III, da CF e do art. 4º, III, da LDB, para cuja satisfação se exige um professor preparado, competente, polivalente e compromissado do ponto de vista estético, político e ético.

De igual maneira, é preciso partir de onde nossas escolas se encontram. Muitas delas não possuem ainda os meios básicos para dar atendimento às exigências, inclusive, arquitetônicas, desta Resolução. Cabe aos órgãos executivos dar o suporte necessário em sua alçada para ir dotando as escolas de meios reais (par. único do art. 3º da Resolução), aos órgãos normativos o cuidado eqüitativo para que as instituições tenham condições de realizar seu projeto pedagógico (art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 2/01 e art. 12 e 13 da LDB).

Deste conjunto, impulsionado pelo tempo jurídico (art. 21), encontra-se a organização da educação nacional perante o desafio de um tempo pedagógico (art. 20 da mesma Resolução) que transite da atual situação de uma cultura fragmentada e dicotômica (art. 22) para uma cultura socialmente igualitária e individualmente emancipatória, síntese entre a igualdade, a eqüidade e a justiça.

Se a educação inclusiva responde por uma forma de escolarização em que os estudantes e os professores freqüentam os mesmos estabelecimentos sem nenhuma discriminação de sexo, cor, raça, etnia, religião e capacidade, então ela se volta para uma escola que dialogue com as necessidades específicas dos estudantes e suas famílias e lhes permita participar de todas as atividades próprias das crianças, adolescentes e jovens e com isto responder às finalidades mais amplas da educação.

Temos que reconhecer o caráter federativo de nosso país e do respectivo respeito à autonomia dos entes federativos. As Diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação são normas que visam traçar grandes linhas para a educação nacional e sua organização. A tradução mais específica destas grandes linhas é competência dos entes federativos que gozam de autonomia nesta matéria de acordo com suas atribuições. Cabe aos estabelecimentos escolares, com o seu corpo docente, com seus funcionários técnicos e administrativos, com os recursos necessários e suficientes, detalhá-las e fazer sua síntese em torno de um projeto pedagógico cujos componentes curriculares articulem o geral e o específico a partir da inclusão como sua marca registrada.(art. 15 e art. 17 da Resolução)

A democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual, quanto a consideração positiva da diferença como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária de todos.

A realização de um projeto pessoal passa pelo encontro com o outro, descoberto como um igual e dotado de igual dignidade, e o respeito de ambos pela mesma possibilidade.

Retomando Aristóteles, pode-se dizer que o ente é a síntese aberta entre o ser (igual) e o modo de ser (específico). É este o entendimento que se pode

ter do texto constitucional, da lei de educação, do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e da Resolução CNE/CEB 02/2001.

II - VOTO DO RELATOR

O Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, já normatizou as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica em obediência ao disposto no § 1º, letras a e c do art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131 de 1995 e ao disposto no art. 9º, VII da Lei nº 9.394/96.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais contêm a base comum nacional e seus componentes curriculares são a expressão do princípio da igualdade de todos para todos no âmbito da educação escolar. Por serem o eixo substantivo das várias modalidades de ensino legalmente consignadas pela LDB, devem ser assumidas por estas modalidades às quais cabe a realização do princípio da eqüidade. E, dado o caráter federativo do Brasil, cumpre respeitar a autonomia dos entes federativos e suas respectivas competências na aplicação das normas.

Os alunos com necessidades especiais têm cidadania plena na escola comum e nas salas comuns. Elas são o lócus ordinário de todos os educandos. Tal situação expressa o respeito pela isonomia como princípio e base dos direitos individuais. O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 obedeceram à própria Constituição e à LDB. A Lei Maior e a LDB se manifestam explicitamente quanto ao acatamento às situações peculiares vivenciadas pelos alunos com necessidades especiais, no eixo da eqüidade que postula o respeito a esta alteridade específica. E para que ela fosse efetiva, as diretrizes aqui assumidas indicaram uma ressignificação curricular e metodológica das diretrizes comuns, nacionais, assinaladas de modo a se adequarem metodológica e pedagogicamente às suas diferenças.

A rede regular de ensino é aquela comum a todos os estudantes, sendo que as escolas ou salas especiais representam um modo pedagógico de possibilitar um atendimento complementar ou alternativo com a oferta de recursos e convênios com serviços especializados, dentro desta rede substantiva. As salas especiais, e mesmo as escolas especiais, quando indispensáveis, têm por finalidade reduzir ou eliminar uma diferença limitadora, criando uma discriminação positiva e justificada para efeito de um melhor acompanhamento pedagógico de todos e que signifiquem também o caminho de uma igualdade de resultados. A utilização destes espaços e ambientes exige o concurso das famílias implicadas, de acordo com o princípio da gestão democrática.

Acatando a sugestão da AGU de verificar a possibilidade de alguma deformação no espírito ou na letra do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, o relator, após minucioso exame dos referidos instrumentos normativos, não encontrou antinomias com o texto constitucional, com textos infraconstitucionais pertinentes. Tampouco encontrou defeitos que desfigurem o preceito constitucional da igualdade, da eqüidade e da justiça. Uma vez posta a igualdade de direitos, uma vez posto o reconhecimento da particularidade situacional e jurídica dos alunos com necessidades especiais, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 atendem tanto às condições procedimentais de conformidade à lei, quanto satisfazem à justiça no sentido de eliminar discriminações e preconceitos. Isto não retira a possibilidade de os interessados - com dúvidas

quanto à compreensão de matérias, quanto à elucidação de atribuições e quanto ao esclarecimento de aspectos operacionais - recorrerem ao Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no art. 90 da LDB.

Brasília(DF), 29 de janeiro de 2002.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* - Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 29 de janeiro de 2002.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* - Presidente
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* - Vice-Presidente

_____

PARECER CNE Nº 11/2002 - CEB Aprovado em 19.2.2002

ASSUNTO: *Reconsideração do Parecer CNE/CEB nº 28/2001*
INTERESSADO: Ministério da Educação **UF:**DF
RELATORA: Sylvia Figueiredo Gouvêa
PROCESSO Nº 23001.000145/2001-95

I – RELATÓRIO

O Exmo. Sr. Ministro da Educação encaminhou, para reconsideração da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Parecer 28/2001, constante do Processo 23001.000145/2001-95, solicitando que fossem consideradas as análises da Secretaria de Educação Fundamental e da Secretaria de Educação Média, assim como o pronunciamento da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação.

O referido Parecer respondeu cinco consultas do Instituto de Tecnologia Educacional – IBTE, sendo que as respostas dadas às questões 1, 2, 3 e 4 foram acatadas pela SEF, pela SEMTEC e pela Consultoria Jurídica do Ministério.

A quinta consulta fora assim formulada: “pode o IBTE, que é credenciado pelo parecer do Conselho Estadual de Educação do Ceará para oferecer curso a distância e EJA, nos níveis fundamental e médio, ministrar os citados cursos em outras unidades da federação, mantendo tutoria, secretaria e controle dos alunos em sua sede, em Fortaleza – CE?”.

O Parecer CEB/CEE respondeu nos seguintes termos: “de acordo com a legislação em vigor, ou seja, o artigo 80 da LDB e o Decreto nº 2.561 de 1998, o IBTE pode ministrar cursos de EJA a distância, uma vez que foi credenciado pelo Parecer nº 534/2000, do CEE do Ceará.

Conforme o artigo 7º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, a avaliação do rendimento do aluno, para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo, por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Portanto, os cursos de EAD do IBTE poderão ser oferecidos para Jovens e Adultos em outras unidades da federação. A sede do IBTE deverá estar sempre no Ceará, ou seja, na unidade da federação em que está credenciado, assim como deverá também ser mantido algum tipo de entendimento com os Conselhos Estaduais de Educação das outras unidades, onde serão oferecidos os cursos.

A avaliação deverá sempre ser feita em exames presenciais, sob a responsabilidade do IBTE.

É importante que as instituições parceiras do IBTE sejam credenciadas em seus respectivos Estados para oferecer cursos a distância para jovens e adultos a fim de garantir a qualidade de atendimento que, de forma solidária, farão junto aos alunos matriculados no IBTE do Ceará.

Lembramos que as diretrizes da educação a distância estão sendo discutidas por comissão bicameral do Conselho Nacional de Educação".

Aprovado pela CEB/CNE, o Parecer em questão foi enviado para homologação do Sr. Ministro da Educação que houve por bem encaminhá-lo à SEF e à SEMTEC, para apreciação. As Secretarias, após exame da matéria, concluíram:

- "diante do exposto, entendemos que, para que este parecer seja homologado pelo Ministro, é necessário que a Consultória Jurídica deste Ministério se manifeste a respeito do conflito de interesses e da ambigüidade existente no texto legal, no que se refere à oferta de cursos de EAD pelo IBTE, em outras Unidades da Federação" (Secretaria da Educação Fundamental).
- "diante do exposto, s.m.j., faz-se necessário ouvir a consultoria Jurídica deste Ministério da Educação, respeitando-se a sugestão emanada do Parecer da Secretaria de Ensino Fundamental" (Secretaria de Educação Média e Tecnológica).

O Processo foi então encaminhado para a Consultoria Jurídica do Ministério da Educação, que se manifestou pelo Parecer CONJUR/CGEPD/CM Nº 1094/2001 da seguinte forma: "quanto à presença da entidade em mais de uma Unidade Federada, não há óbice legal, se devidamente autorizada a funcionar, como, aliás, assim também entende o CNE, no seu parecer" (Carlos Messias de Azevedo – Chefe de Divisão).

Encaminhado o Processo para exame do Coordenador-Geral da CEPA/CONJUR/MEC, Jânio Mozart Corrêa, este se manifestou "de acordo, em parte, na forma do despacho em questão", colocando as seguintes questões:

- "é seguro o entendimento, no âmbito desta Consultoria Jurídica, que as instituições de ensino credenciadas e os cursos autorizados somente poderão funcionar regularmente na unidade da federação onde estiver localizada sua sede".
- "se superada a questão anterior retro destacada, com os esclarecimentos devidos, restaria a indagação de que tipo de entendimento, e por quem, deveria ser formalizado nos Conselhos Estaduais de Educação?".
- "não é segura nem concreta, portanto, a conclusão do Parecer em exame, dando margem, por conseqüência, a interpretações equivocadas, no mínimo".

O Parecer foi, então, devolvido ao Gabinete do Sr. Ministro, o qual, seguindo a sugestão dada pelo Sr. Coordenador Geral da CONJUR, devolveu os autos ao CNE, solicitando reapreciação das conclusões constantes, em decorrência da possibilidade de equivocadas interpretações acerca da matéria.

Mérito

O assunto em questão, embora objeto de legislação maior, ou seja, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Decretos nºs 2.494/98 e 2.561/98, ainda contém aspectos controversos.

Sendo o Conselho Nacional de Educação o colegiado indicado pela Lei nº 9.394/96, no seu artigo 90, para resolver as questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nessa lei e tendo o art. 7º da Lei nº 4.024/61 com a redação dada pela lei nº 9131/95, designado a Câmara de Educação Básica para analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à Educação Básica, necessário se faz que a CEB/CNE indiquem soluções para a situação criada, enquanto tramita, no próprio CNE, a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação a Distância.

Pelas características da Educação a Distância, o controle, pelo poder público, da qualidade dos cursos e a supervisão das suas condições de instalação e oferta não podem ocorrer da mesma forma com que se procede, até o momento, na chamada educação presencial. Esta é oferecida e recebida no mesmo ambiente, sendo possível avaliar “in loco” as condições em que se dá. A linguagem, os instrumentos e os recursos da educação a distância não são os mesmos, pois o termo “a distância” remete ao emprego de meios de comunicação não presenciais, tornando essa forma de educação diversa, metodologicamente, do regime escolar em que a relação aluno-professor é imediata e direta. O acompanhamento, a orientação, a avaliação e a supervisão tornam-se impos-síveis de serem feitas nos moldes tradicionais, posto que os alunos estão espalhados por todo o espaço de alcance dos instrumentos tecnológicos adotados no curso.

É certo que a veiculação, por meio de qualquer mídia, de programas de educação está garantida pela Constituição Federal, no seu artigo 220: “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veiculo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta constituição.”

Entretanto, as normas para a realização da educação a distância estão previstas na LDB e nos decretos e não são menos rigorosas do que as da educação presencial, devendo assegurar a promoção e consolidação da educação a distância de qualidade e com credibilidade junto à comunidade.

De acordo com o Decreto nº 2.494/98, art. 2º “os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos... serão oferecidos por instituições... especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste decreto”... No artigo 12 “fica delegada competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos...”

Assim, não há dúvida da legitimidade dos cursos do IBTE oferecidos no Estado do Ceará, já que está autorizado para tal pelo seu Conselho Estadual.

Caso o IBTE pretenda oferecer os mesmos cursos em outras unidades da federação poderá fazê-lo por uma das seguintes formas abaixo:

a) estabelecendo parceria, convênios ou outras formas de colaboração com instituições de ensino localizadas nas outras unidades da federação, dentro das seguintes condições:

- o IBTE continuará responsável pelo curso, respondendo pela sua implementação, tal como foi autorizado;
- a entidade conveniada deverá ter, também, autorização do seu respectivo sistema de ensino para oferecer cursos de educação a distância;
- a parceria deverá estar prevista no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico de ambas instituições;

b) solicitando autorização ao Conselho Estadual da Unidade da Federação onde pretende se estabelecer, observando que:

- a transmissão dos programas via radio, televisão ou internet, ou o envio de materiais por outras formas de comunicação ou de transporte poderá ser feita, sem autorização das autoridades locais, conforme o estabelecido na Constituição Nacional, no seu artigo 220. Porém os exames que conferem certificado ou diploma só podem ser feitos na Unidade da Federação, sede da instituição;
- a promoção de encontros presenciais, a instalação de telessalas ou de telepostos, assim como a realização de exames que conferirem certificados ou diplomas fora de sede somente poderão ocorrer após autorização do respectivo Conselho Estadual da Unidade da Federação da nova sede.

O pedido de autorização a ser solicitado ao Conselho de Educação da nova sede pretendida pela instituição, deverá ser acompanhado dos documentos relativos à autorização concedida no estado de origem e não poderá conter dispositivos que firam normas explícitas do novo sistema a respeito da concessão de autorização para funcionamento de cursos a distância. Quando o sistema de ensino não tiver ainda regulamentado, no seu estado, a implantação da educação a distância, recomenda-se que conceda, em caráter excepcional e por prazo determinado, a autorização solicitada.

Em qualquer dos casos, o IBTE deverá informar, de maneira clara e inequívoca, a todos os que se inscreverem em seus cursos a distância, as condições em que os cursos são oferecidos, a(s) autorização(ões) de que dispõe, o modo como os exames serão realizados e a validade dos diplomas ou certificações que poderão ser conferidos. A falta dessas informações poderá acarretar perda da(s) autorização(ões) obtida(s), assim como o encaminhamento do fato ao Ministério Público e aos órgãos de Defesa do Consumidor.

II – VOTO DA RELATORA

Responda-se, nesses termos, ao Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação.

Brasília (DF), 19 de fevereiro de 2002.

Conselheira *Sylvia Figueiredo Gouvêa* – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 19 de fevereiro de 2002.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Vice-Presidente

_____

(•) PARECER Nº CNE 12/2002 - CEB - Aprovado em 20.2.2002

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99*
INTERESSADO: Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso/Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso **UF:** MT
CONSELHEIRO: Cons. Kuno Paulo Rhoden
PROCESSO Nº 23001.000340/2001/-15

I – RELATÓRIO

1. Com o Ofício nº 978/01 – CEE/01/MT, datado de 06 de dezembro de 2001 a eminente Presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso dirige-se à Presidência da Câmara de Educação Básica, deste Colegiado (CNE): "Considerando a Portaria nº 183, de 19.12.97, (Documenta 435/dezembro/97) expedida pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação, que concedeu equivalência de escolaridade em nível de ensino fundamental para cursistas do Projeto Integrar".

Exposto o fato referido, a Digna Presidente daquele Conselho Estadual de Educação (MT), consulta explicitamente:

"Sobre o tema, consultamos a Câmara de Educação Básica desse CNE, se o procedimento ali exarado continua vigente em casos similares, inclusive em decorrência do Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução nº 04/99-CNE/CEB."

2. No tocante à consulta, consideramos que ela é procedente e para o seu pleno entendimento, é proveitoso distinguir alguns aspectos:

2.1 o fato da concessão da equivalência de escolaridade em nível de ensino fundamental pelo Ministério da Educação; Cf. Portaria nº 183/97;

2.2 a indagação: se esta competência, prevista na Portaria nº 183, de 19 de dezembro de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto, "continua vigente, em casos similares"; e

2.3 que atitude tomar: "em vista das Diretrizes Curriculares Nacionais constantes no Parecer nº 16/99 e da Resolução nº 04/99, CNE/CEB".

No primeiro aspecto, envolvendo a questão da consulta formulada pela Presidência do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, isto é, se "a concessão de equivalência de escolaridade em nível de ensino fundamental, continua em vigência", envolve, além da competência do Ministério da Educação, evidência, embora não expressa explicitamente, de outros objetivos almejados, com essa equivalência, como a permissão de acesso ao Ensino Médio ou Tecnológico.

O segundo aspecto, já contido no primeiro (2.1) compreende também o fato de a equivalência concedida pela Portaria nº 183/97, ser aplicável (também) a

(•) Homologado em 12.3.02. DOU de 13.3.02.

“casos similares”. Aqui importa situar a indagação no seu momento histórico, considerando as competências dos vários sistemas de ensino, consagrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

No terceiro aspecto (2.3) extraído do teor da consulta, encontra-se a questão fulcral desta consulta, isto é, se tal procedimento (concessão) “continua vigente, em casos similares”. (veja-se of. nº 978/01, do CEE/MT). No caso, trata-se, como aliás, para diversas outras concessões ocorridas, na mesma oportunidade, em instituições da rede federal de ensino: em Escolas Técnicas (conf. Portarias Ministeriais nº 180, 181, 182, 183 e 184 – todas publicadas na Documenta nº 435/1997), ou, ainda em ONGS ou congêneres, com delegação do Ministério da Educação, como é o caso específico da Portaria nº 183/97, de competência delegada à Escola Técnica Federal de Pelotas – RS, para proceder à supervisão do “Projeto Integrar”, este desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos.

Com este esclarecimento, colocado frente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, em nível Médio: (Par. nº 16/99 e a Resolução nº 04/99-CNE/CEB), evidencia-se a competência do sistema Federal de Ensino, pelos seus órgãos administrativos, entre eles, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

O Ministério da Educação ao editar as Portarias, acima mencionadas, com referência explicita à Port. nº 183/97, faz contar na mesma suas competências previstas nos artigos 37, 38, 40 e 41, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. O teor da Portaria nº 183/97 é o seguinte:

1 – “Reconhecer a equivalência de escolaridade em nível de ensino fundamental do Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos”.

2 – “Credenciar a Escola Técnica Federal de Pelotas – RS, a proceder a supervisão do Projeto, acima citado, e expedir os certificados de conclusão do Ensino Fundamental aos alunos participantes do programa, nos termos dos artigos: 37, 38, 40 e 41 da legislação citada.”

Pelo exposto, poder-se-ia, de imediato, concluir pela plena competência do Ministério da Educação, no caso, de sua secretaria de Educação Média e Tecnológica, para proceder, como efetivamente o fez.

Entretanto, convém que, para o efeito, sejam citadas a bases legais a fim de afastar quaisquer dúvidas, no tocante à competência do sistema Federal de Ensino, no qual se integram as instituições mantidas pela União. Citamos o artigo 16 da LBD:

Art. 16 – “ O sistema federal de ensino compreende:

1 – As instituições de ensino mantidas União;

2 - .....;

3 – Os órgãos federais de educação”.

Com a clareza do inciso I, deste artigo, evidencia-se que os estabelecimentos de ensino, mantidos pela União, são regidos pelo seu sistema. Entre eles enquadram-se as Escolas Técnicas Federais, cabendo “eo ipso”, ao Ministério da Educação, sua gerência superior, no foro do sistema federal de ensino.

Continuando a especificação das competências do Ministério da Educação, um acurado estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais, editadas pelo Conselho Nacional de Educação: Parecer nº 16/99 e Resolução nº 04/99, ambos da Educação Básica, citamos apenas dois tópicos:

a) Do Parecer nº 16/99 - CNE/CEB.

"Cursos feitos há mais de cinco anos, em cursos livres de Educação Profissional de Nível Básico, cursados em escolas técnicas, instituições especializadas em Educação Profissional, ONGS, entidades sindicais e empresas e conhecimento adquirido no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional à qual compete avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos (art. 41). A responsabilidade, nesse caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente a componentes do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e as normas dos respectivos sistemas de ensino. "Cf. item 7: Organização da Educação Profissional de Nível Técnico, fl.189, Par. nº 16/99, Edição CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001.

Este dispositivo deve ser considerado de forma associada com o prescrito na alínea "c", do inciso II, do art. 24, da LDB.

b) Da Resolução nº 04/99. Decorrente do Parecer nº 16/99, extrai-se:

Art. 12 – "Poderão ser implementados cursos e currículos experimentais em áreas profissionais não constantes dos quadros anexos, referidos no art. 5º, desta Resolução, ajustados ao disposto nessas diretrizes e previamente aprovadas pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino". (Cf. Idem Diretrizes Curriculares Nacionais, Ed. CNE/2001. Fl. 195)

Isto exposto, concluímos o presente estudo, com o qual cremos ter explicitado a Consulta da Eminente Presidente do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, servindo o mesmo para esclarecimentos, em outras circunstâncias, da mesma natureza, em qualquer âmbito do território Nacional.

II – VOTO DO RELATOR

a) O nosso voto firma-se nas disposições legais e normativas, pelas quais fica definido que, no âmbito do sistema federal de ensino, é o Ministério da Educação, por seus órgãos próprios, a autoridade competente para orientar, coordenar e definir as normas próprias para os estabelecimentos de ensino, mantidos pela União, observadas as disposições da Lei nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais que definem, tanto as competências do sistema de ensino, quanto os procedimentos educacionais correspondentes.

b) Que as Diretrizes Curriculares Nacionais, editadas pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica e homologadas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em nada conflitam com a lídima competência do Ministério da Educação, no âmbito do sistema federal de ensino, confirmando-a como está comprovado pelas citações do Parecer nº 16/99 e da Resolução nº 04/99, retro descritas, especialmente se considerados estes dispositivos de forma associada ao prescrito na alínea "c", do inciso II, do art. 24, da LDB.

Brasília (DF), 20 de fevereiro de 2002.
Conselheiro *Kuno Paulo Rhoden* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 20 de fevereiro de 2002.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Vice-Presidente

_____

PARECER CNE Nº 14/2002 - CEB - Aprovado em 20.2.2002

ASSUNTO: *A Especialização na Educação Profissional de Nível Técnico*
INTERESSDO: Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro **UF:** RJ
RELATOR: Cons. Francisco Aparecido Cordão
PROCESSO Nº 23001.000022/2002-35

I – RELATÓRIO

O Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em consulta formulada pelo Prof. João Pessoa de Albuquerque, vice-presidente no exercício da presidência, questiona este Conselho Nacional de Educação sobre a figura da Especialização na Educação Profissional de Nível Técnico, formulando as seguintes questões:

1. A Especialização é uma figura autônoma a exigir uma autorização específica para o respectivo funcionamento, ou ela é apenas um complemento do curso autorizado, em cujo plano deverá estar prevista a Especialização?

2. A Especialização é "autorizável" isoladamente? ou seja: uma instituição que queira oferecer apenas a especialização sem ter o curso que lhe deu origem, poderá fazê-lo?

O assunto já foi tratado no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e na Resolução CNE/CEB nº 04/99 e já foi exaustivamente debatido nas audiências públicas que antecederam a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e foram objeto de inúmeras reuniões do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação. Entretanto, como para o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro a matéria ainda é motivo de dúvida, julgamos melhor responder os questionamentos daquele Colegiado em forma de parecer, pois assim poderão ser orientados outros Conselhos de Educação que porventura ainda alimentem dúvidas sobre este assunto.

Mérito

A Resolução CNE/CEB nº 04/99 trata a questão da Especialização no artigo 7º, ao determinar que "os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola", obedecidas as Diretrizes Curriculares definidas para a Educação Profissional de Nível Técnico e as competências profissionais a serem desenvolvidas em cursos desse nível.

O § 2º do mesmo artigo 7º é enfático: "poderão ser organizados cursos de especialização de nível técnico, vinculados a determinada qualificação ou habilitação profissional, para atendimento de demandas específicas".

Este tratamento não é o mesmo que é dado à atualização ou aperfeiçoamento profissional, pois o § 3º do mesmo artigo define que "demandas de

atualização e de aperfeiçoamento de profissionais poderão ser atendidas por meio de cursos ou programas de livre oferta".

O § 3º do artigo 14 da Resolução CNE/CEB nº 04/99 esclarece que "os certificados de qualificação profissional e de especialização profissional deverão explicitar o título da ocupação certificada". E o § 4º do mesmo artigo determina, indistintamente, que "os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas deverão explicitar, também, as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso. Isto vale tanto para a qualificação ou habilitação, quanto para a especialização profissional.

Esse "título da ocupação certificada", como enfatiza o Parecer CNE/CEB nº 16/99, no caso de profissão regulamentada, deverá considerar a legislação espe-cífica do exercício profissional, verificando as normas do respectivo órgão regulamentador. No caso específico da saúde, devem ser observados, ainda, os "serviços normatizados pelo SUS", em obediência ao que determina o art. 200 da nossa Carta Magna, o qual dispõe que "compete ao Sistema Único de Saúde (SUS) ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde".

O Parecer CNE/CEB nº 16/99, ao explicitar, no item 7, a "Organização da Educação Profissional de Nível Técnico", assim se refere à Especialização Profissional:

1. "A área é a referência curricular básica para se organizar e se orientar a oferta de cursos de educação profissional de nível técnico. Os certificados e diplomas, entretanto, deverão explicitar títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho, tanto na habilitação e na qualificação profissional, quanto na especialização profissional".

2. "A educação profissional de nível técnico abrange a habilitação profissional e as correspondentes especializações e qualificações profissionais, inclusive para atendimento ao menor na condição de aprendiz".

3. "A educação profissional de nível técnico abrange, ainda, cursos ou módulos complementares de especialização, de aperfeiçoamento e atualização de pessoal já qualificado ou habilitado nesse nível de educação profissional. São formas de complementação da própria qualificação ou habilitação profissional de nível médio, intimamente vinculadas às exigências e realidades do mercado de trabalho".

4. "Os cursos de educação profissional de nível técnico, quaisquer que sejam, em sua organização, deverão ter como referência básica, no planejamento curricular, o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área profissional (...) Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas".

Julgamos que a simples transcrição de excertos da Resolução CNE/CEB nº 04/99 e do Parecer CNE/CEB nº 16/99 já deixe clara a resposta aos questio-namentos do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Para reforçar esse entendimento, passemos às respostas das questões, uma a uma.

1ª questão: A Especialização, na Educação Profissional de nível técnico, é uma figura autônoma, a exigir uma autorização específica para o respectivo funcionamento?

Resposta: A Especialização, na Educação Profissional de nível Técnico, a qual não se confunde com a especialização de nível superior, uma das formas de pós-graduação, não é uma figura autônoma. Ela é "vinculada a

determinada qualificação ou habilitação profissional" (§ 2º do artigo 7º da resolução CNE/CEB nº 04/99). Essa vinculação é necessária e é condição "sine qua non" para sua oferta. Portanto, ela não é de livre oferta, como é o caso da atualização e do aperfeiçoamento (§ 3º do artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 04/99). Ela necessita de autorização prévia para o seu funcionamento. Essa autorização tanto pode ocorrer quando da autorização de funcionamento dos Planos de Curso de Qualificação Profissional de nível Técnico e respectiva Habilitação Profissional, como pode ser autorizada a posteriori, mas sempre vinculada à uma determinada qualificação ou habilitação profissional. Ela não é uma figura autônoma, mas vinculada necessariamente.

2ª questão: Então, ela é complemento do curso autorizado, em cujo plano deverá estar prevista a Especialização?

Resposta: De fato, ela representa uma forma "de complementação da própria qualificação ou habilitação profissional de nível técnico, intimamente vinculada às exigências e realidades do mercado de trabalho" (item 07 do Parecer CNE/CEB nº 16/99). Mas não é uma simples complementação de curso já autorizado. Ela precisa de sua própria autorização, no momento mesmo da autorização da Habilitação Profissional, ou posteriormente a ela, mas sempre mantendo sua vinculação à mesma. A Especialização Profissional necessita ter seu plano de curso aprovado como qualquer outro curso de nível técnico, e como tal, o respectivo plano deve ser elaborado nos termos do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 04/99, ser submetido à aprovação do órgão próprio do respectivo sistema de ensino e ter seu plano de curso inserido no cadastro nacional de cursos de nível técnico do Ministério da Educação (artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 04/99). Seus certificados deverão explicitar "o título da ocupação certificada" (item § 3º do artigo 14) e seus históricos escolares deverão explicitar, também, as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso" (idem, idem, § 4º).

3ª questão: Isoladamente, ela é autorizável?

Resposta: Sim e não. Sim, se a Instituição já tem a habilitação profissional à qual a especialização se vincula, devidamente autorizada. Não, no caso contrário, quando a instituição ainda não tem a respectiva qualificação ou habilitação profissional devidamente autorizada pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino.

4ª questão: Uma Instituição que queira oferecer apenas a especialização, sem ter o curso que deu origem, poderá fazê-lo?

Resposta: Não. A Especialização Profissional de nível técnico só poderá ser oferecida de forma vinculada a uma determinada qualificação ou habilitação profissional autorizada pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino. Ela não existe isoladamente. Não é possível autorizar uma instituição de ensino para oferecer apenas a Especialização Profissional, desvinculada de qualquer itinerário de profissionalização técnica. Não podemos considerá-la como curso de livre oferta, não sujeita à regulamentação curricular, como é o caso dos programas de atualização e aperfeiçoamento.

II – VOTO DO RELATOR

Responda-se nos termos deste parecer ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com cópia para o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação

Brasília (DF), 20 de fevereiro de 2002 .
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 20 de fevereiro de 2002.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Vice-Presidente

_____

PARECER CNE Nº 15/2002 - CP - Aprovado em 1º.7.2002

ASSUNTO: *Informação a respeito do cumprimento do artigo 5º, parágrafo único, da Lei nº 6.368, de 21/10/1976*
INTERESSADO: Promotoria da Justiça de Defesa da Educação do Distrito Federal – PROEDUC - **UF:** DF
RELATORA: Consª Sylvia Figueiredo Gouvêa
PROCESSO Nº 23.001.000065/2002-11

I – RELATÓRIO

O Conselho Nacional de Educação recebeu, em 21/3/2002, o ofício PROEDUC/MPDFT, referente à Representação 002991/00-4, encaminhada pelo Ministério Público da União com o pedido da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação - PJDE, de informação acerca da inclusão de ensinamentos referentes a substâncias entorpecentes ou que causem dependência física e/ou psíquica, nos cursos de formação de professores e nos currículos do ensino fundamental.

A síntese da análise da Secretaria-Executiva deste Conselho:

1. Fundamenta-se o pedido da PROEDUC/MPDFT na Lei nº 6.368/76, que, no seu artigo 5º e parágrafo único, determinava a inclusão de ensinamentos a respeito de entorpecentes tanto nos cursos de formação de professores, como no ensino de 1º grau, neste caso, dentro das disciplinas das áreas de ciências. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 78.992/76 que criou o Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão de Entorpecentes, segundo o qual o Ministério da Educação e Cultura, em articulação com o Ministério da Saúde, coordenaria a execução dos programas previstos no artigo 5º e seu parágrafo único da Lei nº 6.368/76, até que fosse efetivamente implantado o referido Sistema de Prevenção. Tal fato ocorreu em 1980, pelo Decreto nº 85.110/80.

2. Em 1998 foi revogado esse Decreto (85.110/80) e, em seu lugar, o assunto foi regulamentado pelo Decreto nº 2.632/98, que mudou o nome do antigo Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão de Entorpecentes para Sistema Nacional Antidrogas - SISNAD, de cuja composição passou a fazer parte o Concelho Nacional de Educação.

Nesse Decreto não foram fixadas atribuições a serem desenvolvidas pelo MEC ou pelo CNE, embora tenha permanecido, como um dos objetivos do citado Sistema, a inclusão de ensinamentos referente à matéria entorpecentes, abrangendo os currículos dos cursos de formação de professores e de todos os graus de ensino (novidade).

3. Finalmente, o Decreto nº 2.632/98 foi expressamente revogado pelo Decreto nº 3.696/00 que está em vigor e define, entre os objetivos do SISNAD: promover a inclusão de ensinamentos referentes a drogas em todos níveis de formação de professores e em todos os graus de ensino. Definiu, também, que o CNE integra o SISNAD, cabendo ao CONSELHO NACIONAL ANTIDROGAS – CONAD, órgão normativo vinculado ao Gabinete da Segurança Institucional da Presidência da República, exercer orientação normativa sobre as atividades antidrogas previstas neste Decreto nº 3.696/00.

4. Destarte, no âmbito da legislação em vigor, os órgãos educacionais são incompetentes para atuar **originalmente** no que diz respeito à normatização da matéria ora analisada.

Cabe lembrar que a legislação anterior, ou seja, o Decreto nº 2.632/98, também já atribuía ao CONAD a competência para o exercício da função normativa no tocante à política antidrogas.

5. A análise conclui que, até que a matéria seja regulamentada pelo CONAD, os currículos da Educação Básica não devem, obrigatoriamente, sofrer alterações nesse sentido. Ficou pendente, apenas, uma questão a respeito do fato de que, no período compreendido entre 24 de dezembro de 1995 (criação do CNE) e 22 de junho de 1998 (publicação do Decreto nº 2.632/98), estava em vigor o Decerto nº 85.110/80 que atribuía funções ao Conselho Federal de Educação, existindo assim a dúvida se aquelas funções teriam sido "transferidas" para o Conselho Nacional de Educação.

Em acréscimo à análise acima, cumpre salientar as modificações introduzidas pela LDBEN nº 9.394/96 no que diz respeito aos currículos escolares em relação à Lei anterior nº 5.692/71. Nesta, o parágrafo único do artigo 5º determinava, na letra "a" que as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino seriam fixadas pelo Conselho Federal de Educação e, na letra "b" que as matérias que comporiam a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento seriam escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino.

A LDBEN de 1996 modificou essas atribuições quando no inciso IV do Artigo 9º colocou como incumbência da 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 a formação básica comum". No artigo 26, a mesma Lei estabeleceu que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a ser complementada, em cada sistema e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A Lei nº 9.131/95 ao criar o Concelho Nacional de Educação atribui-lhe competência de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, tanto no que se refere à Educação Infantil e Básica, como em relação à Educação Superior.

Portanto, na vigência da legislação atual não cabe à União e nem tão pouco aos Estados e Municípios determinar a inclusão de "ensinamentos" específicos, nos currículos, os quais devem ser determinados pelas próprias escolas, de acordo com os respectivos projetos pedagógicos, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, atendidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Julgamos, contudo que a matéria merece pronunciamento do Conselho Nacional de Educação pelas razões que seguem:

A presença das drogas junto às crianças e jovens inclusive no ambiente escolar tem crescido de forma alarmante. Pesquisa recente feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, com 20 mil alunos e 2000 professores e funcionários, em 2.351 estabelecimentos de ensino constatou que o consumo de drogas está presente em 32% das escolas de ensino médio e fundamental, aparecendo o tráfico de entorpecentes em 21,7% desses estabelecimentos. A consulta foi feita em unidades de ensino municipais, estaduais e particulares, e admitia como parâmetro para atestar a presença de drogas nas escolas tanto o consumo habitual como o ocasional e o uso dentro ou nas proximidades dos estabelecimentos. O levantamento permite também chegar à conclusão de que as drogas não aparecem sozinhas; provocam também aumento da violência e diminuição da aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 é explícita no que se refere aos efeitos danosos das drogas e no § 3º do artigo 227 define que "o direito à proteção especial (da criança e do adolescente) abrangerá os seguintes aspectos: VII – programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins". Não é demais lembrar também o inciso XLIII do artigo 5º quando determina "a lei considerará crimes inafiançáveis e insusceptíveis de graça ou anistia ... o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins..."

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina de forma clara que a educação escolar não deve se limitar ao ensino de conteúdos acadêmicos, como reiteradamente afirma em vários de seus artigos.

Por essas razões, esta Relatora propôs e o Conselho Nacional de Educação aprovou, a constituição de Comissão Bicameral, para que sejam discutidas recomendações aos sistemas de ensino a respeito do assunto em questão.

II – VOTO DA RELATORA

Pelos motivos expostos e nos termos deste Parecer:

1 – Responda-se ao Ministério Público da União no sentido de que os órgãos educacionais não possuem competência para atuar **originalmente** no exercício da função normativa no tocante à política antidrogas, cabendo ao CONAD tal atribuição.

2 - Informe-se à Promotoria de Justiça de Defesa da Educação que foi constituída Comissão Bicameral no Concelho Nacional de Educação para formular recomendações aos sistemas de ensino a respeito da prevenção ao uso e abuso de drogas pelos alunos de todos os níveis de ensino.

Brasília-DF, 1º de julho de 2002.

Conselheira *Sylvia Figueiredo Gouvêia* – Relatora

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do Relator.

Plenário, em 1º de julho de 2002.
Conselheiro *José Carlos Almeida da Silva* - Presidente

_____

PARECER CNE Nº 19/2002 - CEB - Aprovado em 7.5.2002

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 11/99*
INTERESSADO: Assessoria Internacional do MEC **UF:** DF
RELATOR: Carlos Roberto Jamil Cury
PROCESSO Nº 23001.000036/2002-59

I - RELATÓRIO

A Chefia da Assessoria Internacional do MEC, representada pela Exma. Sra. Embaixadora Vitória Alice Cleaver, por meio do Ofício/MEC/GM/AI/nº 019/02, consulta o Conselho Nacional de Educação a propósito do Parecer CNE/CEB nº 11/1999 que *confere à União competência exclusiva para proceder ao credenciamento de instituições para o ensino a distância e à realização de exames supletivos no exterior.*

Esta consulta se justifica dado o esclarecimento solicitado pela Embaixada do Brasil em Tóquio. Segundo esta representação brasileira no exterior, o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo Americano diz *ser a única instituição educacional do Brasil autorizada a ministrar cursos regulares de Educação Básica, a distância, a alunos que residam temporariamente fora do país.* Tal prerrogativa lhe teria sido conferida pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

A assertiva relativa ao monopólio supracitado está, de fato, registrada em carta (não assinada, embora nominada) enviada pelo CIER, com sede no Rio de Janeiro-RJ, constante do Processo nº 23001.000036/2002-59. Tudo indica que esta carta foi endereçada à representação do CIER no Japão e, de lá, encaminhada à Embaixada Brasileira em Tóquio. Do processo consta ainda o endereçamento da Carta à Embaixada com material informativo do CIER, inclusive com a carga horária dos cursos e sistemas de avaliação.

Numa das páginas do material informativo consta o seguinte: *O Colégio Anglo-Americano, com autorização dos órgãos Educacionais Brasileiros ministra, no exterior, através do CIER, cursos regulares de Ensino Fundamental e Ensino Médio, pelo sistema de ensino a distância nos termos da portaria nº 1646/ECDAT/81 da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, publicada no Diário Oficial de 14 de abril de 1981 e revalidada pela Portaria E/COIE.E nº 983, de 23 de novembro de 1999, publicada no Diário Oficial de 21 de dezembro de 1999.*

Em outro ponto do material informativo pode-se ler: *os brasileiros radicados no exterior podem iniciar, continuar ou concluir seus estudos, sem qualquer*

prejuízo dado à validade legal dos certificados do CIER já que fundados na autorização dos Órgãos Educacionais Brasileiros sendo o CIER reconhecido em todo o Brasil pelos órgãos educacionais competentes ...

O Oficio 019/02 aponta que espera instrução deste colegiado a fim de *transmitir às Embaixadas brasileiras no exterior às quais a mencionada instituição vem solicitando apoio para a divulgação de seu trabalho*.

A demanda por esta *instrução* apresenta a oportunidade para uma resposta de alcance mais amplo.

Mérito

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao referir-se às Disposições Gerais da educação básica diz no art. 23:

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

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

Vê-se, pois, que a base para a viabilidade da reclassificação de estudantes, quando de transferências dentro ou de fora do país, são as *normas curriculares gerais.*

Ora, as normas curriculares gerais são competência da União pelo art. 9º, IV, da LDB e pelo art. 26 da mesma Lei. Esta Lei provém, por sua vez, do art. 22, XXIV, da Constituição Federal onde se vê claramente tratar-se de uma competência privativa da União.

Logo, diretrizes e bases da educação e suas conseqüentes diretrizes curriculares nacionais e regras comuns são competências do Estado Nacional, sujeito assegurador tanto da Lei Maior em seu território quanto do Direito Internacional nas relações com outros Estados.

Por sua vez, a lei explicita a capacidade da escola emitir certificados, tal como reza o art. 15 da LDB a qual lista, no art. 24, algumas regras comuns como competências próprias da escola segundo o seu projeto pedagógico:

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

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

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

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

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

Se a Lei impõe como critério de classificação e de reclassificação as *normas curriculares gerais* como constantes legais das *regras comuns* para todas as escolas, inclusive as cursadas em países estrangeiros, ela será, *a fortiori*, válida para

uma escola de educação escolar própria da organização da educação nacional do Brasil fora dos limites espaço-geográficos do Estado Brasileiro ou seja escolas situadas em países estrangeiros.

A Câmara de Educação Básica, em vários pronunciamentos próprios de sua competência, de acordo com o art. 9º da lei nº 4.024/61 com a redação dada pela lei nº 9.131/95, tem se pronunciado sobre a questão de escolas estrangeiras.

Como se sabe, a Resolução, enquanto um ato deliberativo, emanado de um órgão colegiado normativo criado por lei, com capacidade para tal, ganha força de lei dentro do assunto ou matéria normatizados quando o Parecer que o justifica atende ao disposto no art. 2º da Lei nº 9.131/95.

As deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras deverão ser homologados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

De fato, a resolução como um ato deliberativo e normativo destina-se a regulamentar a aplicação das leis e com o apoio direto em lei.

O CNE é um órgão normativo, criado pela Lei nº 9.131/95 a fim de interpretar campos específicos da legislação e aplicar as normas a situações específicas. Esta criação legal foi reposta no art. 9º da LDB que assinala: *na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.*

Foi e é sob esta provisão legal que as Câmaras e o Conselho Pleno vêm se pronunciando sobre assuntos de sua competência.

O primeiro exercício desta competência foi uma resposta ao MEC, a propósito de escolas de brasileiros que oferecem educação escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Japão.

Trata-se do Parecer CNE/CEB nº 11/1999, homologado pelo Ministro da Educação em 23.07.99.

Na prática, isto significa um reconhecimento pelo Estado Nacional que tais instituições, fora do território nacional, cumprem as exigências legais e normativas da educação escolar brasileira e seus certificados são válidos no território brasileiro e permitem a continuidade de estudos. Certamente, como já adequadamente o fizera o Parecer CFE nº 6.668/78, não cabe ao Ministério da Educação **autorizar** o funcionamento de escola de educação escolar brasileira sediada em país estrangeiro. Isto é responsabilidade das autoridades nacionais daquele país, mas como diz acertadamente o Cons. Ulysses Panisset em seu Parecer CNE/CEB nº 11/99:

As instituições que pretenderem ver o ensino por elas ministrado aceito no Brasil, para efeito de continuidade de estudos ou para outros fins em lei admitidos, deverão organizar os seus projetos e remetê-los a CEB/CNE, para que esta, examinada o processo, emita parecer que deverá ser mencionado na documentação escolar a ser emitida (certificados, históricos escolares, etc) de sorte a tranqüilizar as instituições sediadas em território nacional, quanto à aceitabilidade de estudos feitos. (...)

E, continua o mesmo Parecer:

Não será demais enfatizar que as considerações deste parecer não seriam aplicáveis somente aos estabelecimentos de ensino do Japão, mas, do mesmo modo, aos que se fixem em outros territórios fora do Brasil...

No voto que acompanha o mesmo Parecer pode-se ler que, uma vez obtida a autorização de funcionamento pelas autoridades nacionais do país, há exigências a serem preenchidas, entre as quais, diz o Parecer CNE/CEB nº 11/99:

A entidade organizará a sua proposta pedagógica, dela constante: a) a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais deste Conselho, relativas à etapa pretendida ... o projeto, acompanhado de informação da Embaixada do Brasil ... será encaminhado à CEB/CNE, que examinará a proposta e emitirá parecer declaratório da validade do ensino a ser ministrado pela instituição, para efeito de continuidade de estudos.

A outra oportunidade em que a CEB se pronunciou sobre o assunto foi por ocasião da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e de Adultos. Aprovadas pela Câmara de Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/00, homologado em 7 de junho de 2000, e da Resolução CNE/CEB nº 01/00, as Diretrizes consideram os exames de EJA no exterior, o que pode ser integralmente lido e conferido na DOCUMENTA, nº 464, às págs. 53-58 ou então às págs. 143-146 do texto das Diretrizes publicado pelo CNE em parceria com o INEP e já disponível em CD-ROM:

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, reitere-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. (Documenta, p. 55-56)

Trata-se aqui não só da competência privativa da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV da Constituição), como também da mesma competência sobre nacionalidade, cidadania e naturalização (art. 22. XIII). Afinal, segundo o art. 205 da Constituição Federal, a educação enquanto preparo para o exercício da cidadania, é dever do Estado. Como afirma REZEK (2000):

Importante lembrar que a dimensão pessoal do Estado soberano (seu elemento constitutivo, ao lado do território e do governo) não é a respectiva população, mas a comunidade nacional, ou seja, o conjunto de seus súditos, incluindo aqueles, minoritários, que se tenham estabelecido no exterior ... Sobre seus súditos distantes o Estado exerce jurisdição pessoal, fundada no vínculo de nacionalidade, e independente do território onde se encontrem (p. 171)

Onde quer que se encontre o ser humano, pessoa humana, lá se encontra o cidadão, fonte da sociedade e do Estado Democrático de Direito (art. 1º da CF/88).

Mas hoje, com os fluxos migratórios característicos de uma transnacionalização da economia e de mercados de trabalho, com o desemprego estrutural, com o deslocamento virtual de fronteiras, vários nacionais procuram, em outros países, o seu sustento, não raro sob a perspectiva de retomo ao seu país de origem em melhor situação. Neste sentido, o Estado Nacional não tem obrigação de oferecer aos seus cidadãos residentes fora do seu território os serviços públicos.

No entanto, a construção de um sentido ético capaz de universalizar os direitos humanos em âmbito internacional e as novas relações mundiais que implicam os cidadãos nacionais "peregrinos", impulsionam o Estado a acolher uma visão e uma presença mais cosmopolitas e iniciar uma espécie de contraponto aos abusos cometidos na esfera mundial. Em função disso, o Estado pode propiciar serviço público aos seus "desterritorializados", visando diminuir a sensação de "estranhamento", assegurar direitos em favor de um exercício adequado dos

mesmos, quando de uma re-inserção na comunidade de origem, ou até mesmo como forma de aplicar o direito à educação tal como posto na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. O que está em jogo é a idéia de Humanidade e o resgate de um mínimo de direitos voltados para a própria espécie humana tal como o prevê e reconhece a Conferência de Viena de 1993 e seu respectivo Plano de Ação.

Sendo o Estado Nacional, no caso, tanto o sujeito originário e titular do direito internacional público, como aquele que abriga em si o poder de gerar obrigações e deveres e de assegurar direitos emanados de sua Lei Maior em seu território, e sendo um objetivo fundamental de nossa República *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem* ... (art. 2º, da CF/88), ele pode propiciar a educação escolar como um *bem*, considerada a origem de seus cidadãos morando fora dos limites geográficos nacionais. É como se este serviço público nacional fosse estendido aos nacionais residentes fora do país. Tal postura projeta a educação inclusiva tanto para brasileiros no país, como no exterior, obedecidos os princípios constitucionais.

Assim, continua o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

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. (idem, p. 57-58)

Evidentemente, ***não se trata da autorização de funcionamento como se verá adiante, mas de validação de cursos.*** Com efeito, a Resolução CNE/CEB 01/2000 que acompanha o Parecer em tela diz:

Art. 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.

O Parecer CNE/CEB nº 23/2000, de autoria do Cons. Ulysses Panisset, homologado em 23.08.2000, responde a uma sociedade educacional em sua pretensão *de ver validado ensino por ela ministrado, em Orlando, Flórida, Estados Unidos*. Esta consulta considera o fato da instituição haver obtido, previamente, a autorização do respectivo Conselho Estadual de Educação e tendo sabido, posteriormente, das exigências do Parecer CNE/CEB nº 11/99, a instituição *reformulou a sua postulação, para pleitear, nesse segundo pedido, a manifestação favorável da Câmara de Educação Básica, para regularização do funcionamento da instituição mantida na mesma cidade mencionada, agora à luz da norma própria.*

Também o Parecer CNE/CEB nº 26/2001, homologado em 25/10/2001, ao tratar de instituições com caráter bilíngüe*, de natureza experimental decorrente de acordo cultural* que o Brasil venha a celebrar com outros países, diz:

A educação é nacional porque se assenta em diretrizes e bases nacionais segundo o inciso XXIV do art. 22 da Constituição Federal. Sua elaboração é competência privativa da União. Também os artigos 206 e 208 explicitam, respectivamente, os princípios nacionais do ensino e os deveres do Estado para com a educação.

...

No caso, a autoridade competente é o Estado Nacional, já que tais acordos implicam diretamente o exercício das soberanias nacionais em causa. É o que dispõe o art. 21 da Constituição, que lista as competências exclusivas da União entre as quais a manutenção de relações com Estados estrangeiros, e o que dispõe o art. 84 que diz em seus incisos VII e VIII ser competência privativa da Presidência da República manter relações com Estados estrangeiros e celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional. Logo, tais atribuições devem ter como entidades autorizadoras aquelas que representam o caráter soberano do Estado nacional e que podem, dadas as relações diplomáticas existentes, celebrar acordos. No caso da educação, o foro executivo adequado para as partes dos acordos que implicam a educação escolar é o Ministério da Educação e o normativo é o Conselho Nacional de Educação.

Uma vez estabelecidos estes acordos, competência exclusiva do Estado Nacional, a sujeição à lei, no caso da educação escolar, passa pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional prescrita no art 22, XXIV da Constituição como competência privativa da União. As competências privativas, como tais, podem ser delegáveis aos Estados membros. É isto o que se pode ver no parágrafo único deste mesmo artigo que diz:

"Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo."

Assim, estabelecimentos cujos cursos são decorrentes de acordos firmados pelo Estado Nacional com outros países estão sob a jurisdição executiva e normativa da União ainda que seus mantenedores sejam de natureza privada. Cabe ao Estado Nacional sujeito do compromisso firmado, o dever de supervisão sob a égide da Lei nº 9.394/96. Esta atribuição pode ser delegável aos Estados membros, cumpridas as normas gerais.

Sob esta direção interpretativa, o CNE já emitiu muitos pareceres sobre cursos de instituições brasileiras no exterior, com base no Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº 11/1999, entre os quais muitos relativos à Educação de Jovens e Adultos. Até o presente, só no Japão, foram analisados 20 processos com 17 pareceres já relatados e 11 processos em andamento. A título de exemplo veja-se os seguintes Pareceres referentes a instituições no Japão: Parecer CNE/CEB nº 23/2001, 24/2001, 05/2002, 06/2002 e 08/2002.

Nestes pareceres, quando observadas tanto as exigências do Parecer CNE/CEB nº 11/99, quanto às das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes no Brasil, aí compreendidas as da Educação de Jovens e de Adultos e, posta a concordância das autoridades locais quanto à autorização de funcionamento, a CEB tem validado o ensino de educação escolar ministrado nas instituições demandantes.

No caso da consulta em pauta, isto é sobre cursos de EJA à distância e que queiram certificar conclusões de etapas da Educação Básica, seria suficiente citar o art. 2º do Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 que regulamenta o art. 80 da LDB, *verbis*:

Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para este fim, nos termos deste Decreto e conforme as exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Se para efeito legal de um ato nacional dentro das estruturas internas do Estado Brasileiro se exige um ato próprio do Ministro de Estado, a fortiori, tal dispositivo ganha ainda mais força para validar um ato de caráter nacional fora das estruturas internas do Estado Brasileiro.

E, continua o Decreto no art. 10:

As instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidos.

E mesmo os cursos cujas instituições obtiverem autorização de funcionamento e respectivo credenciamento o serão, de acordo com o § 4º do art. 2º, somente por 5 anos, após o que deverão se submeter a processo avaliativo cujos *procedimentos, critérios e indicadores de qualidade (serão) definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.*

Por outro lado, não se pode ignorar o § 4º do art. 32 da LDB:

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

Certamente um estabelecimento com funcionamento legalizado no exterior pelas autoridades locais, postulante do credenciamento de seus certificados pela autoridade nacional brasileira, não deve estar em uma situação grave, perigosa ou fortuita própria de uma contingência específica para oferecer Ensino Fundamental a distância.

Desse modo, há aspectos que são específicos da EJA, mas há outros que se aplicam ao conjunto de estabelecimentos escolares brasileiros situados no exterior.

Neste sentido, os certificados dos sistemas de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal têm seu âmbito e seu limite de validade dentro do território nacional e no interior dos termos e moldura do pacto federativo.

Como diz REZEK (2000):

Dizem-se autônomas as unidades agregadas sob a bandeira de todo o Estado federal. Variam seus títulos oficiais - províncias, estados, cantões, repúblicas - e varia, sobretudo, o grau de sua dependência da União a que pertencem... Uma verdade, entretanto, é válida para todos os casos: autonomia não se confunde com soberania. (...) Estados federados, exatamente porque federados, não têm personalidade jurídica de direito internacional público, falecendo-lhes, assim, a capacidade para exprimir voz e vontade próprias na cena internacional. (p. 225)

Se tal competência falece aos entes federados, a quem cabe tal prerrogativa? Como afirmado acima qualquer serviço do Brasil no exterior, tem o Estado Nacional como titular. Ora, sendo a lei de diretrizes e bases da educação nacional competência privativa da União, cabe ao Estado Nacional um encargo

derivado da própria União. Assim sendo, esta competência pode ser delegável somente por quem detém a titularidade originária da competência, conforme parágrafo único do art. 22 da Constituição Federal.

Nesta direção caminha a análise de REZEK (2000):

Não há razão por que o direito internacional se oponha à atitude do Estado soberano que, na conformidade de sua ordem jurídica interna, decide vestir seus componentes federados de alguma competência para atuar no plano internacional, na medida em que as outras soberanias interessadas tolerem esse procedimento, conscientes de que, na realidade, quem responde pela província é a união federal. (p. 227)

Afinal, continua o mesmo autor:

Não têm personalidade jurídica de direito internacional os indivíduos e tampouco as empresas privadas ou públicas. A proposição, hoje freqüente, do indivíduo como sujeito do direito das gentes pretende fundar-se na assertiva de que certas normas internacionais criam direitos para as pessoas comuns ou lhes impõem deve Resolução É preciso lembrar, porém que os indivíduos, - diversamente dos Estados e das organizações - não se envolvem a titulo próprio, na produção do acervo normativo internacional, nem guardam qualquer relação direta e imediata esse campo de normas. (...) *Os foros internacionais acessíveis a indivíduos - ou mesmo a empresas - são no em virtude de um compromisso estatal tópico e esse quadro pressupõe a existência entre o particular e o Estado co-patrocinador do foro, de um vínculo jurídico de sujeição, em regra o vínculo de nacionalidade.* (p. 146-147)

É por isso que o embaixador é o representante formal do Estado soberano junto a um outro Estado e é dele a competência para o trato de serviços de Estado entre Estados. Neste sentido, sendo a LDB competência privativa da União, sendo a educação escolar sob a LDB, um serviço público, prestado por instituições públicas ou privadas autorizadas, cabe à União autorizar qualquer instituição escolar que queira prestar este serviço aos brasileiros residentes no exterior. Cabe ao serviço diplomático responder por esses assuntos de Estado, nos limites de suas responsabilidades e das atribuições próprias dos serviços diplomáticos e consulares, seja por aqueles diretamente afetos ao âmbito federal, seja pelos mesmos assuntos quando delegados aos Estados, Municípios, Distrito Federal e autarquias públicas. A explicitação de tais competências deveria ser objeto de um estudo entre o MEC, o Itamarati, o CNE e representações do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.

Caso ainda restem dúvidas a este respeito, que se reafirme a sugestão do Parecer CNE/CEB nº 11/99 *que se examine a conveniência de uma lei própria, a ser aprovada pelo egrégio Congresso Nacional, estabelecendo normas específicas para o funcionamento de escolas brasileiras, em território estrangeiro*. Ou então que, dentro do mesmo espírito desta sugestão, que se explicite tal norma específica no interior do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

II - VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, voto no sentido de que se encaminhe à Chefia da Assessoria Internacional do MEC, resposta à demanda solicitada, nos termos supra-relatados, com destaque para a competência privativa da União para proceder ao credenciamento do ensino próprio da educação escolar, da educação básica ministrado por instituições escolares no exterior que, sob a LDB, desejem a validade

nacional de seus certificados e diplomas inclusive para efeito de continuidade de estudos.

Voto no sentido de que se informe ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro que falece a esse colegiado atribuição própria para credenciar cursos de educação básica fora dos limites do seu território. Por conseqüência, a permissão dada ao Colégio Anglo-Americano é improcedente.

Voto no sentido de que se informe ao Colégio Anglo-Americano que a LDB não permite o Ensino Fundamental à distância

Voto no sentido de que se encaminhe ao Colégio Anglo-Americano esta interpretação normativa afim de que ele possa adequar-se aos novos ditames trazidos pela legislação nacional e pela normatização aprovada e homologada que se lhe seguiu.

A prerrogativa privativa da União, já assinalada, é pertinente aos cursos regulares feitos na idade apropriada e se estende à Educação de Jovens e Adultos (EJA). No caso da EJA, esta pertinência é ainda mais explícita e direta quando ofertada sob a forma de educação a distância.

Em vista do ordenamento legal atual, em vigor e em vista da normatização própria do Conselho Nacional de Educação, concessão ou delegação anteriores ao novo ordenamento jurídico cessam e, assim, o Colégio Anglo-Americano, nos termos do Oficio encaminhado à Embaixada Brasileira em Tóquio perde sua atualidade cumprindo-lhe ir ao encontro do ordenamento jurídico em vigor e com isto poder adequar seu credenciamento junto aos órgãos competentes.

Voto também para que tal interpretação normativa seja encaminhada a todos os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a todas as embaixadas e consulados brasileiros no exterior e que eles a encaminhem a todos os estabelecimentos que ministrem ensino da educação básica no exterior.

Brasília (DF), 07 de maio de 2002.

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 07 de maio de 2002.

Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* - Presidente

Conselheiro *Nélio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

Bibliografia:

REZEK, José Francisco . *Direito Internacional Público: Curso Elementar.* 8ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

(•) PARECER CNE Nº 25/2002 - CP – Aprovado em 3.9.2002

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP nº 2, de 26.6.97, que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio*
INTERESSADO: Governo de Estado do Paraná/Secretaria de Estado da Educação
RELATOR: Carlos Roberto Jamil Cury
PROCESSO CNE Nº 23001.000170/2001-79

I – RELATÓRIO

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio da titular deste órgão executivo, Professora Alcyone Saliba, em Ofício GS/SEED 580/01, de 23.4.2001, vem a este Conselho solicitar esclarecimentos quanto aos Programas de formação Pedagógica calcados na resolução CNE/CP nº 2/97.

Estando aquela Secretaria em fase de admissão e promoção de professores no quadro de carreira, a titular da mesma interroga: os *cursos de licenciatura curta podem ser plenificados mediante programas especiais de formação pedagógica estabelecidos pela Resolução nº 2/97 – CNE?*

A pergunta decorre da análise dos documentos de pretendentes à admissão e promoção na carreira emitidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Curitiba (CEFET/PR – Curitiba). O setor de Recursos Humanos da Secretaria constatou haver inadequação substancial entre a documentação emitida e as exigências legais pelas quais a Secretaria de Educação deve se pautar. A ser procedente tal análise, a documentação revela-se incapaz de preencher os requisitos legais necessários para a admissão e promoção na carreira. E a Secretaria cita como exemplo a documentação de uma estudante na qual aparece inexistir *a oferta pela Instituição de disciplina que vise à preparação do aluno nos domínios específicos da matemática...*

Neste sentido, - pergunta a Secretaria – o CEFET não deveria *oferecer conteúdos específicos em matemática* de modo a plenificar a licenciatura curta e preparar os estudantes do ponto de vista pedagógico?

Para efeito de exemplo desta situação, a Secretaria remeteu documentos de estudante que possui *diploma de licenciatura curta em Ciências: 1º grau,* datado de 1993 e que cursou o programa de formação com conclusão em dezembro de 2000. Junta a eles está a declaração do CEFET pela qual a estudante, com base na Resolução CNE/CP nº 2/97, cursou 600 h/a das quais 300 h/a destinadas à parte prática. As disciplinas cursadas foram; *Metodologia Cientifica. A Instituição como Organização, Gestão, Profissão Professor, Paradigmas da Educação, Dimensões da Ciência e da Tecnologia e Concepções Psicopedagógicas no processo ensino-aprendizagem.* Acompanha também a respectiva carga horária das disciplinas e as notas obtidas pela estudante tomada como exemplo.

A declaração do CEFET que atesta o histórico escolar da estudante diz que ela *concluiu o Programa Especial de Formação Pedagógica – habilitação na disciplina MATEMÁTICA equivalente à Licenciatura Plena, conforme à Resolução nº 2/97.*

(•) Homologado em 3.10.02. DOU de 7.10.02.

De acordo com o Oficio do CEFET – PR – Curitiba, de 25.6.2002, as habilitações oferecidas seriam: Artes, Biologia, Ciências, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia. Outras Unidades dos CEFETs do Paraná, listados no Oficio, estariam em situação idêntica.

O processo foi cadastrado no CNE/PROT em 4.6.2001, passou pela Secretaria Executiva do CNE em 20.6.2001 e foi encaminhado para a SESu/DCP em 20.6.2001. Em 22.6.2001 tramitou pela SESu/DEPES com remessa para a SEMTEC em 21.9.2001. Esta última Secretaria solicitou do CEFET a confirmação dos dados da estudante que serviu de exemplo para a Secretaria de Educação do Paraná fazer a consulta ao CNE. Tal solicitação feita em 5.10.2001 foi reiterada em 25 de março de 2002.

O CEFET, antecipando-se à 2ª solicitação da SEMTEC, respondeu, em 14 de março de 2002, que enviara à SEMTEC os devidos esclarecimentos em Ofícios datados de 22 e 23 de novembro de 2001, tendo sido devidamente protocolados. Esta resposta, em novembro, segundo Memorandum do CEFET, já teria sido enviada em 29 de maio de 2001. No dia 25 de março de 2002, ajuntada retornou ao CNE, ai reexaminado em 25.6.2002 já com a lista dos cursos das 14 habilitações ofertadas pelo CEFET-PR/Curitiba entre as quais a de Matemática. Em 1.7.2002º processo foi sorteado no Conselho Pleno para este Relator.

Estado da questão

A SENTEC, responsável institucional pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, ao solicitar do CEFET-PR/Curitiba, a confirmação do quadro curricular do curso de formação de professores *para maior entendimento* da questão, - tempos após a abertura do curso – recebeu como resposta da Coordenadoria d Formação de Professores do CEFET/PR o que se segue:

1 – A Coordenadoria retoma presença do CEFET-PR, no âmbito da formação de professores de disciplinas profissionalizantes do 2º grau desde 1984, sob a Portaria Ministerial nº 432/71, cuja estrutura curricular foi regulamentada pelos Programas Esquema I e II;

2 – O CEFET/PR ofereceu, com base na Resolução CNE/CP nº 2/97 e no art. 4º do Decreto nº 2.406/97 que atribui aos CEFETS a oferta de cursos de formação de professores e especialistas inclusive sob a forma de programas especiais de formação pedagógica, a base curricular de disciplinas citadas na Introdução deste Parecer para *portadores de diploma de curso de bacharelado;*

3 – Foi aberta uma turma, sob o regime do Programa Especial para professores de licenciatura curta inscritos com base em parecer (não anexado à juntada) do setor jurídico do CEFET-PR/Curitiba. Pelo teor do Memorando, parece que o setor jurídico se apoiou no art. 3º da resolução CNE/CP nº 2/97 para fazer tal oferta, já que este artigo *se destina a portadores de diploma de nível superior, não excluindo os cursos de licenciatura.* Foram selecionados 200 professores para este curso em 1998;

4 – O conhecimento do Parecer CNE/CES nº 741/99, que restringe a participação no Programa Especial só para bacharéis, fez sustar a abertura de novas turmas para portadores de licenciatura curta;

5 – O CEFET/PR/Curitiba se preocupa com estes estudantes que entraram no curso antes do Parecer CNE/CES nº 741/99 já que a duplicidade interpretativa *poderá ocasionar ações na justiça.*

O entendimento da problemática é complexo, além da clareza no teor da pergunta da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

A primeira questão à consideração do CNE é doutrinária: a Resolução CNE/CP nº 2/97 permite a plenificação de cursos de licenciatura curta?

A segunda questão, sendo afirmativa a resposta à questão anterior, ainda interroga sobre a pertinência de tal possibilidade quando, no curso do Programa, inexista conteúdos específicos na área de conhecimento, no caso os de matemática.

A terceira questão remete à situação dos estudantes.

Mérito

A Resolução CNE/CP nº 2/97 nasce do artigo 63, II, da LDB pelo qual os Institutos Superiores de Educação manterão *programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.*

O texto legal é claro: volta-se para quem *(portadores de diplomas de educação superior)* quer dedicar-se à educação básica, mas não possui os requisitos próprios da formação pedagógica *(queiram se dedicar à educação básica),* sabendo-se que, pelo art. 62 *a formação de docentes para a educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.*

Logicamente, a Resolução CNE/CP nº 2/97 não objetiva oferecer para quem já é licenciado (supostamente detentor de formação pedagógica por definição). Seria uma redundância. O detentor de educação superior é, também logicamente, no caso, o graduado não licenciado. É para tais profissionais, sem licenciatura, que se abre o inciso II do art. 63 da LDB. O Parecer CNE/CP nº 4/97, que sustenta a Resolução CNE/CP nº 2/97, dá exemplos claros neste sentido, *verbis:*

Algumas medidas de caráter desburocratizante deveriam ser propostas imediatamente, para superar entraves de cunho meramente organizacional que hoje impedem, por exemplo, <u>um estudante de engenharia</u> de cursar simultaneamente disciplinas do curso de licenciatura, tornando-se ao final um professor de matemática, além de engenheiro. (grifos adicionados)

Acertadamente o Parecer CNE/CP nº 26/2001 diz:

A Resolução CNE/CP nº 2/97 tinha objetivo expresso de suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial, procurando seguir a orientação presente na Lei nº 9.394/96, qual seja, a de proporcionar via de acesso ao magistério aos portadores de diploma de cursos superiores distintos das licenciaturas (art. 63, II). Assim, esperava-se que nas localidades onde existisse falta de professores habilitados em química e matemática, por exemplo, e houvesse engenheiros químicos e mecânicos pretendendo ingressar na carreira do magistério, seria possível proporcionar-lhes a via de acesso, habilitando esses profissionais para atuação em sala de aula. Tomava-se como pressuposto detivessem sólida formação na disciplina em que desejavam atuar, adquirida em sua formação inicial, o que colaboraria para agregar qualidade à educação básica.

O Parecer CNE/CP nº 4/97 deixa muito claro que esse Parecer nasceu de uma solicitação ministerial ao CNE, de modo que este interpretasse o inciso II do art. 63 da LDB e elaborasse uma *proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para o 1º e 2º graus de ensino (sic) Esquema I.* Tal demanda se deveria a necessidade de ter licenciados formados em regime especial de vez que bacharéis sem licenciatura não podem exercer o magistério. Logo a referência do Programa Especial é sempre a da necessidade dos *cursos de licenciatura* para não licenciados.

Por outro lado, este Parecer, para não criar uma duplicidade formativa permanente, entendeu dever distinguir o curso de licenciatura plena propriamente dito (que viria a ser objeto dos Pareceres CNE/CP nºS 9, 27 e 28 de 2001 e respectivas Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2 de 2002) de um programa (tal como postula a lei), inspirado ainda no modelo do Esquema I. Desta interpretação o conselho Pleno entendeu que estes Programas poderiam atender situações emergênciais próprias *para o atendimento de uma situação conjuntural de falta de professores* à vista das disparidades regionais e das diferentes porcentagens de professores formados (ou mesmo inexistentes) em determinados componentes curriculares da educação básica em muitas regiões do país.

Tal é o objeto do parágrafo único do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2/97 em pauta que se reporta à *falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.*

Por isso mesmo, o Parecer CNE/CP nº 4/97 solicita que *os sistemas de ensino assegurem o levantamento das condições locais, em termos de escolas e professores, em cada disciplina, com dados estatísticos confiáveis, para que se criem programas de qualidade indiscutível, visando o atendimento de necessidades reais.*

De um lado, torna-se de difícil compreensão entender que esta regulamentação abrange os cursos de licenciatura uma vez que tornaria, no caso, supérfluo todo o art. 3º bem como o art. 4º da Resolução e inócuo com relação à formação licenciada já havida. Portanto, à primeira pergunta feita pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, a resposta é: a Resolução CNE/CP nº 2/97 não é via adequada da plenificação curricular capaz de conduzir os portadores da licenciatura curta ao grau de licenciatura plena. O grau “curto” se refere ao campo de conhecimentos.

Este entendimento foi reconfirmado no Parecer CNE/CES nº 741/99 no qual associa a oferta desta modalidade de formação especial a *portadores de diplomas de bacharelado.*

Por sua vez, o art. 2º da resolução CNE/CP nº 2/97 articula *diploma de nível superior com cursos relacionados à habilitação pretendida.*

Por outro lado, a clareza do texto é meridiana: esta formação especial deve ser compatível com a formação prévia do candidato. Tal é o objeto específico do art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/97.

Conclui-se, pois, que a destinação deste Programa de Formação Pedagógica não é a da plenificação de quem já possui uma licenciatura curta, tal como prevista na Lei nº 5.692/71, artigos 29 e 30, § 2º, alínea “b” e do art. 23, § 1º da Lei nº 5.540/68. Com efeito, tanto a Resolução 1/72 do CFE quanto o Parecer CFE nº 342/80 reconhecem a licenciatura curta como de grau superior e capaz de habilitar um estudante para o exercício do magistério em todo o ensino do 1º grau com 1.200 horas, podendo estar habilitado a lecionar até 2ª série do ensino de 2º grau se ao curso for acrescido o tempo de 1 ano letivo para estudos adicionais. A licenciatura

curta podia ser monovalente ou polivalente. A primeira atingia uma determinada disciplina específica, a segunda abrangia áreas de conhecimento em Letras, Ciências e Estudos Sociais.

Por sua vez, se considerarmos a faculdade propiciada pelos antigos Esquemas I e II vê-se que o Esquema I obedecia a um caráter emergencial, era voltado para candidatos portadores de diplomas de curso de 3º grau e pretendentes a uma disciplina específica do ensino de 2º grau. Daí a previsão da obrigatoriedade da formação pedagógica. O Esquema II, por seu lado, abrangia os portadores de diplomas de cursos técnicos afins à habilitação pretendida no eixo da profissionalização do ensino de 2º grau, exigida a formação pedagógica anterior e mais aprofundamento de conteúdos dos campos de conhecimento afim.

A plenificação das licenciaturas curtas, antes da atual LDB, se fazia sob as Resoluções CFE nº 3, de 28 de fevereiro de 1977 e nº 1, de 24 de fevereiro de 1981. Ambas são muito explicitas quanto à diferenciação entre formação pedagógica e áreas específicas de conhecimento.

A plenificação de licenciaturas curtas, sob a Lei nº 9.394/96, foi normatizada pelo Parecer CNE/CES nº 431/98 e pela Resolução CNE/CES nº 2/99 e cuja autorização depende, entre outros quesitos, de um *currículo pleno proposto para a Licenciatura Plena, com explicitação da complementaridade em relação ao currículo anterior...*

Nestes termos, resulta estranho que o CEFET do Paraná ofereça, sob o Parecer CNE/CP nº 4/97 e sob a Resolução CNE/CP nº 2/97, uma base curricular que seja uma complementaridade de licenciatura plena em matemática para quem já detêm uma licenciatura curta, sobretudo se inexistir, como está no Ofício da Secretaria de Educação do Paraná, *a oferta pela Instituição, de disciplina que vise a preparação do aluno nos domínios específicos da matemática...* Esta inexistência se confirma pelo Memorandum do próprio CEFET/PR.

Aqui há que se distinguir o caminho adequado da plenificação de licenciaturas curtas daquele que objetiva a inclusão de graduados não licenciados nos quadros do magistério por meio da Resolução CNE/CP nº 2/97. A destinação exclusiva dessa Resolução para os graduados não-licenciados já estava posta no Parecer CNE/CP nº 4/97 e respectiva Resolução e ambos os diplomas regulamentadores não visam, pelo seu caráter e conteúdo, à plenificação de licenciaturas curtas. Quando o destinatário da Resolução CNE/CP nº 2/97 é o adequado e, quando a Resolução é seguida, o resultado é a aprovação do curso como no caso, por exemplo, do Parecer CNE/CES nº 741/99, homologado pela Portaria MEC nº 1.288, de 25.8.99.

O Parecer CNE/CES nº 364/2000, respondendo sobre a possibilidade dos portadores de curso de licenciatura curta em Ciências pretenderem ensinar disciplinas de Física e/ou Química, assevera que a solução é plenificar o curso de licenciatura curta em uma instituição de ensino superior que ofereça cursos de licenciatura plena. O Relator ressalta que o Parecer CES nº 741/99 esclarece aos interessados quanto à forma de oferta dos programas especiais de formação pedagógica de docentes que são destinados a portadores de diploma de bacharelado.

No caso do CEFET-PR/Curitiba, já em 5.10.99, ele próprio em consulta ao CNE sobre idêntica matéria, levanta várias questões sugerindo, inclusive, a criação de uma Comissão bicameral para estudar a alteração da Resolução CNE/CP nº 2/97 de modo a incluílo(s) entre as Instituições de Ensino Superior capazes de

ministrar estes programas especiais. A resposta, por meio do Parecer CNE/CES nº 925/99, acolhe a sugestão, mas no tangente a processos de autorização naquele momento, está dito.

Assim, como o CEFET/PR não se enquadra nas exigências estipuladas nos dispositivos transcritos, só poderá oferecer os programas especiais mediante prévia autorização do CNE.

Sobre outros itens, o Parecer supracitado continua respondendo:

...quando à possibilidade de portadores de cursos Técnicos de nível habilitarem-se em "programas especiais" específicos, ainda que em caráter temporário e excepcional, a resposta é negativa, pois, a Resolução não contempla essa possibilidade, a exemplo do que previa o antigo Esquema II. Somente os portadores de cursos superiores de graduação podem freqüentar os programas especiais previstos na Resolução em apreço.

Quando à questão objeto do ***item 5****, cumpre esclarecer que os portadores de cursos de Esquema I e II podem habilitar-se novas disciplinas, mediante participação em "programas especiais" desde que sejam portadores de diplomas de curso superior de graduação relacionado à habilitação pretendida.*

Também o Parecer CNE/CP nº 25/2001

Podem cursar o Programa Especial de Formação Pedagógica, conforme estabelecido no artigo 2º da Resolução nº 2/97 "portadores de diploma de nível superior: em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação." (grifo nosso)

Contudo, a Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997, ao regulamentar o Decreto nº 2.208/97, diz no art. 8º:

As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo da educação profissional.

Embora a Portaria tenha vindo um mês antes da Resolução CNE/CP nº 2/97, essa última, no seu art. 1º contemplava a educação profissional de nível médio.

Já o Decreto nº 2.406, de 27.11.1997, regulamentando a Lei nº 8.948/94 que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, faculta aos Centros de Educação Tecnológica no art. 4º, VI:

Ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação cientifica e tecnológica.

Também o art. 5º deste mesmo Decreto remete à legislação vigente a *autorização e o reconhecimento de cursos das instituições...*

Por sua vez a Portaria MEC nº 1.647, de 25.11.99, dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional.

Art. 1º A instituição interessada em credenciar-se como Centro de Educação Tecnológica dirigirá sua solicitação, sob a forma de projeto, ao Ministro de Estado da Educação protocolando-o no Protocolo Geral do Ministério.

§ 1º Do projeto que trata o caput deste artigo deverão contar o elenco dos cursos que a instituição pretende implantar, bem como daqueles de educação profissional de nível técnico já autorizados pelo respectivo sistema de ensino.

Art. 3º A análise do projeto de que trata que esta Portaria está efetuada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica SEMTEC/MEC , constando de:

a) verificação de adequação técnica e sua conformidade à legislação aplicável e ao disposto nesta Portaria;

b) avaliação de mérito por comissão de especialistas designada pela SEMTEC/MEC.

Parágrafo único. A SEMTEC/MEC fixará anualmente o calendário para a protocolização e para a realização de análise de que trata o parágrafo único.

Art. 8º As análises de que tratam os artigos 3º e 6º desta Portaria serão realizadas com base em padrões e indicadores de qualidades para cursos e áreas específicas estabelecidos pela SEMTEC/MEC, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Em 8 de dezembro de 1999, a Portaria SEMTEC 98 delega competência aos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, em caráter excepcional, para procederem à autorização de currículos e cursos novos, em nível técnico, desde que devidamente aprovados pelos competentes órgãos colegiados de sua estrutura.

Somente com o Decreto nº 3.462, de 17.5.2000, ao redefinir o Art. 8º do decreto nº 2.406, é que há uma ampliação da autonomia dos CEFETs em matéria de criação de cursos, *verbis:*

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei Nº 8.948 de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para a implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas cientificas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Outro campo relacionado às questões postas pela Secretaria Estadual é o de concursos públicos e os portadores de certificados de formação pedagógica especial nos termos do Parecer CNE/CP nº 4/97 e da Resolução CNE/CP nº 2/97.

O Parecer CNE/CEB nº 25/2000, respondendo à demanda sobre a atribuição dos Estados sobre a matéria, especialmente em assuntos relacionados a concursos, assevera que eles têm sobre a matéria, especialmente em assuntos relacionados a concursos, assevera que eles têm a atribuição dada pelo inciso I do art. 10 da Lei nº 9.394/96, de:

...e assim estabelecer as regras para os concursos que promove, como por exemplo para a atribuição de aulas da rede pública estadual.

E com relação à capacidade destes estudantes portadores do certificado de formação especial, continua o Parecer:

Os portadores de certificados do programa especial podem se inscrever nos concursos de ingresso na carreira docente tanto quanto os portadores de diplomas de licenciatura para que não se fira o princípio de igualdade de direitos estabelecida na Constituição Brasileira. Porém os critérios de avaliação e de pontuação das provas do concurso obedecerão às regeras que os sistemas de ensino determinarem e essas regras poderão estabelecer pontuações diferentes para diferentes modalidades de formação.

Também o Parecer CNE/CP nº 26/2001, comparando o valor do diploma de licenciado com o certificado do formado em programa especial diz:

A equivalência das credenciais deve ser entendida resgatando o conceito de eqüipolência, como a relação entre dois enunciados <u>diferentes</u> que tem <u>o mesmo valor</u> de verdade pois, necessariamente, detém <u>mesmo poder</u> de provocar

efeitos idênticos. No caso, o efeito idêntico é a conquista da prerrogativa legal do exercício da docência. Não se pode afirmar que disso decorra condição de igualdade, na acepção que lhe emprestou Leibniz. Para ele são ditos iguais dois termos que podem ser substituídos um pelo outro, ceteris paribus, sem provocar mudanças quaisquer no contexto. Duas credenciais podem conferir o mesmo poder de gerar direito, mas não ter o mesmo poder de provocar efeitos outros.

Este mesmo Parecer, respondendo a várias perguntas sobre o assunto, assim se posiciona em duas respostas:

** Os profissionais que obtiveram diploma de licenciatura curta à época em que ela fazia parte do quadro legal de referência perdem o direito de ministrar aulas no futuro?*

Não. Os profissionais que freqüentaram cursos em acordo com o art. 30, alínea "b", da Lei nº 5.692/71 adquiriram de maneira definitiva e irreversível o direito de ministrar aulas nas disciplinas constantes em seu registro profissional.

** Os sistemas de ensino podem atribuir valores diferentes a diploma de licenciatura de curta duração obtida anteriormente a 1997, diploma de licenciatura, de graduação plena e certificado de complementação pedagógica em certames de títulos para fins de ingresso na carreira do magistério ou acesso a funções docentes ou mesmo em processos rotineiros de atribuição de aulas?*

Sim. Os sistemas de ensino podem atribuir valores diferentes a diferentes credenciais apresentadas pelos profissionais da educação, a seu critério, dado que estão obrigados a perseguir a causa da qualidade na educação. Embora diferentes diplomas e certificados confiram habilitação para o magistério não se pode esperar que todos contribuam na mesma medida para a causa da qualidade na educação, dado que não são iguais. Se assim fosse, não haveria razão em levar os requisitos para o exercício profissional, como o fez a Lei nº 9.394/96.

Em torno de idêntico assunto, outros pareceres foram exarados entre os quais o Parecer CNE/CP nº 25/2001 e o Parecer CNE/CES nº 1.069/00.

Caso os estudantes que fizeram o curso do Programa Especial do CEFET-PR/Curitiba se encontrem nesta situação, cabe-lhes exigir seus direitos com base em um direito adquirido pelo seu diploma de licenciatura curta.

Considerações Finais

À vista do exposto, deve ficar claro que os diplomas de licenciatura curta não podem ser plenificados mediante Programas de Formação Pedagógica estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/97. As finalidades do Parecer CNE/CP nº 4/97 e da Resolução CNE/CP nº 2/97 não comportam este objetivo. Os cursos de licenciatura curta podem ser plenificados de acordo com a normatização própria deste objetivo e desta finalidade nos termos da Resolução CNE/CES nº 2/99.

Os detentores de diplomas de licenciatura curta, -- nos limites das faculdades autorizadas e permitidas pelo ordenamento jurídico sob os quais conquistaram um direito --, os detentores de certificados de formação pedagógica especial, -- nos limites das faculdades autorizadas e permitidas pelo ordenamento jurídico sob os quais conquistaram um direito --,não podem ser impedidos de prestar concursos públicos de títulos e provas e, quando aprovados e classificados, têm direito adquirido para efeito de admissão e promoção no quadro de carreira, mesmo que tenham que fazer valer este direito pela via judicial, previamente à realização das provas segundo o parecer CNE/CP nº 26/2001.

No caso do CEFET-PR/Curitiba, o exemplo da estudante citada carece de provisão legal face às finalidades e objetivos da formação pedagógica especial. O certificado emitido não preenche as condições formais e materiais da plenificação de curso. Dessa maneira, o ato jurídico que expediu o certificado de plenificação apresenta defeito de origem e torna o ato sem valor, pois *quod nullum est, nullum producit et effectum.*

Quanto aos estudantes do mencionado Programa do CEFT-PR/ Curitiba, as informações contidas no processo demonstram que a trajetória do curso está marcada por equívocos, omissões e até mesmo interpretações errôneas, seja por parte da instituição seja pela SEMTEC.

A Instituição não poderia abrir o Programa Especial a fim de atender a uma finalidade que não se aplica aos objetivos do Parecer CNE/CP nº 4/97 e da Resolução CNE/CP nº 2/97.

A SEMTEC, como órgão responsável pela rede dos Centros Federais de Educação Tecnológica, não prestou, à época, o devido apoio institucional que garantisse a devida articulação face ao suporte técnico-normativo que seria cabível.

Neste caso, o prejuízo dos estudantes, face ás finalidades do Parecer e da Resolução, é total. Mas como usuários de boa fé de uma prestação pública que lhes foi oferecida, sem que quem tinha a responsabilidade de prestar informação clara e respaldada na normatização adequada, o tivesse feito, cabe ao CEFET-PR/Curitiba, com o apoio técnico e financeiro da SEMTEC, o dever de preencher um direito dos estudantes. Assim o CEMTEC-PR/Curitiba e a SEMTEC devem articular-se com uma Instituição credenciada a fim de oferecer aos estudantes deste curso, a plenificação de suas licenciaturas curtas.

Quanto aos estudantes que já possuíam a licenciatura curta e que prestaram o concurso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a inscrição nos ditos certames seria legal, válida e legítima. O edital do concurso deveria prever tal direito. E tendo sido aprovados, o diploma de licenciatura pode servir como critério de promoção nos termos da carreira do magistério deste Estado da Federação.

II – VOTO DO RELATOR

À interessada, responda-se nos termos do presente parecer.
Brasília-DF, 3 de setembro de 2002.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Relator

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto do(a) Relator(a)
Plenário, em 3 de setembro de 2002.
Conselheiro *José Carlos Almeida da Silva* – Presidente

_____

PARECER CNE Nº 25/2002 - CEB - Aprovado em 3.7.2002

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*
INTERESSADO: Centro de Educação Tecnológica MSD – Escola Aberta UF: DF
RELATORA: Sylvia Figueiredo Gouvêa
PROCESSO CNE Nº 23001.000294/2001.54

I - RELATÓRIO
Histórico

O Centro de Educação Tecnológica MSD Escola Aberta – CETEC MSD informa, em pedido dirigido à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que é uma Instituição de ensino formal, credenciada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, nos termos da Portaria nº 34/2000 SE-DF e que, com base nessa autorização, oferece curso Técnico em Informática por meio do ensino a distância mediado por computador, via Internet. O referido curso oferece habilitações profissionais amparadas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99.

Informa, outrossim, que o curso Técnico em Informática, na modalidade de ensino a distância, foi organizado considerando a legislação de ensino, notadamente os Decretos nºs 2.208/97, 2.494/98 e a LDB e que o seu plano de curso foi aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

A partir de então, para constituir uma rede de Centros de Atendimento Presencial, passou a fazer convênios com diversas instituições de ensino e empresas especializadas em treinamento, em diversas unidades da federação, para que elas exercessem, depois de devidamente treinadas, as atividades previamente aprovadas pelo CE/DF. Entre outras tarefas, essas instituições devem fazer divulgação dos cursos, matrícula dos alunos com envio das mesmas à sede da CETEC MSD no Distrito Federal, disponibilizar laboratórios e equipamentos, orientar os alunos na realização da parte prática prevista no plano de curso e aplicar as provas disponibilizadas pela Internet. Considera o CETEC MSD que a realização dessas atividades encontra-se apoiada no Decreto nº 2.494/98, sobretudo no artigo 8º, o qual se refere à necessidade dos cursos técnicos manterem banco de dados para avaliações periódicas, exigência de que os conhecimentos práticos sejam avaliados em ambientes próprios e autoriza as instituições credenciadas a estabelecerem convênios, parcerias ou consórcios com instituições especializadas no preparo profissional.

Baseado nessas considerações o CETEC MSD pede à Câmara de Educação Básica que responda à seguinte questão: podem os sistemas de ensino questionar as parcerias que, para viabilizar seus cursos técnicos em informática, vêm fazendo com instituições especializadas no ensino profissional, escolas técnicas, empresas e outras devidamente aparelhadas, localizadas em unidades da federação que não o Distrito Federal? Informa que os sistemas de ensino vêm exigindo:

- que o CETEC tenha sede e registro em cada unidade da federação em que pretenda oferecer os cursos;

- que as instituições parceiras somente possam ser aquelas credenciadas pelos respectivos sistemas para oferecer os referidos cursos.

- **Mérito**

Em primeiro lugar julgamos importante assinalar que a LDB, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 80, tornou mandatória a exigência de que 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". Desse modo, a iniciativa do CETEC de "colocar a tecnologia a serviço da educação, desenvolvendo serviços de treinamento em mais de 190 unidades escolares e em centenas de empresas nacionais e estrangeiras localizadas em diversas cidades do país", é louvável.

Trata-se, portanto, de auxiliar tais iniciativas a adequarem-se às demais legislações vigentes.

Em função desse fato, o processo foi baixado em diligência para que fossem esclarecidos os seguintes pontos:

Como está organizado o projeto pedagógico do curso Técnico em Informática?

Existem, também no DF, convênios ou outra sorte de acordos com empresas especializadas para a realização das atividades práticas previstas no curso? Quem acompanha os alunos no desenvolvimento dessas atividades são profissionais habilitados de acordo com o previsto no artigo 9º do Decreto nº 2.208/97?

Como são feitas as avaliações, tanto da parte prática, como das competências relacionadas aos aspectos conceituais?

Como é feita a avaliação (e a conseqüente certificação) dos alunos que freqüentam os cursos do CETEC em outras unidades da federação?

A CETEC MSD Escola Aberta atendeu prontamente à diligência e enviou o Plano de Curso objeto desta consulta.

Examinando o Plano de Curso esta relatora anotou que:

1. O mesmo explicita que o curso compreende uma fase escolar e uma fase de estágio supervisionado; que a fase escolar é organizada em três módulos e que a duração total é de 1.340 horas, incluídas 300 horas de estágio supervisionado, sendo 936 horas de ensino a distância e 104 horas de ensino presencial.

Informa, também, que se utilizando da metodologia da Educação a Distância Mediada por computador, o curso é desenvolvido de forma que 90% da carga horária é realizada por via de Ensino a Distância Mediado por Computador e 10% em atividades presenciais, vivenciadas através de encontros entre professores e alunos para prática em laboratório, avaliação, socialização, aconselhamento escolar e estágio supervisionado.

Não existe referência explícita ao modo como é feito o estágio supervisionado e nem ao lugar em que ele ocorre. Embora exista referência à "atividades práticas", não fica claro como e quando acontece o atendimento ao aluno, embora esteja colocado no Plano de Curso que o mesmo é feito através de "encontros pedagógicos virtuais e presenciais".

Como o referido curso tem, segundo informam, seu Plano aprovado pela Secretaria da Educação do Distrito Federal, acreditamos que a supervisão do sistema do DF tenha os dados necessários para considerar atendidas as exigências do Decreto nº 2.494/98, da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e do Parecer CNE/CEB nº 16/99.

Porém, não é seguro que *"as unidades que compõem a Rede Conveniada CETEC MSD, nos diversos municípios brasileiros" exerçam atividades descritas no Plano de Curso sem a presença de uma supervisão que lhes confira*

validade, principalmente no que se refere ao estágio supervisionado e ao atendimento presencial. Pela descrição do próprio Plano "os instrutores das escolas são apenas auxiliares no processo de aprendizagem, agindo como mediadores e incentivadores".

2. O Plano de Curso ora em análise explicita que seu método de avaliação compreende, além de outras atividades que correspondem à 50% do total, a realização de uma avaliação presencial obrigatória composta de uma prova *on line* com valor de 30% e uma prova prática com valor de 20%. Essas provas são realizadas na sede do MSD, em Brasília, no caso dos alunos matriculados no DF. Porém, os alunos avaliados nas unidades da rede de atendimento fora do DF têm, nos vários locais do país onde se encontram, somente a presença de um "usuário instrutor (que) mediante a utilização de senha pessoal, autoriza a emissão da prova para o aluno, seguindo as instruções contidas no sistema. Em seguida, também mediante a utilização de senha, o aluno baixa a sua prova" (item 7.2.5 do Plano de Curso).

De acordo com o Decreto nº 2.494/98 que regulamenta o artigo 80 da LDB, no seu artigo 7º, a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Dentro da mesma linha de raciocínio adotada no item 1 do mérito deste parecer, os exames feitos no DF parecem caracterizar-se como presenciais e estarem sob a responsabilidade da instituição (CETEC/MSD) credenciada; no entanto, fora da sede, não é seguro que a exigência da legislação esteja sendo cumprida.

II – VOTO DA RELATORA

À vista do exposto, nos termos deste parecer e de acordo com a legislação vigente, considero que são pertinentes as exigências que os sistemas de ensino têm feito, no sentido de que o Centro de Educação Tecnológica MSD Escola Aberta tenha sede e registro em cada unidade da federação em que pretenda oferecer o referido curso e de que as instituições parceiras somente possam ser aquelas credenciadas pelos respectivos sistemas para oferecer os mesmos cursos.

As parcerias com instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas não credenciadas para oferecer o curso podem ser feitas, exclusivamente, para feito de desenvolver e avaliar a parte prática do curso, desde que sob a supervisão de monitores/professores do CETEC MSD Escola Aberta (conforme previsto no artigo 8º do Decreto nº 2.494/98).

Lembramos que as Diretrizes Nacionais para a Educação a Distância no âmbito da Educação Básica, de Jovens e Adultos e Profissional de Nível Técnico estão sendo elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e, quando aprovadas e homologadas pelo Ministro da Educação, regulamentarão definitivamente a matéria.

Brasília (DF), 3 de julho de 2002.

Conselheira *Sylvia Figueiredo Gouvêa* – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 3 de julho de 2002.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

_____

(•) PARECER Nº CNE 27/2002 - CEB - Aprovado em 3.7.2002

ASSUNTO: *Consulta quanto à oferta de língua estrangeira moderna no currículo do Ensino Médio*
INTERESSADO: CEE do Rio Grande do Sul **UF:** RS
RELATOR: Consº Arthur Fonseca Filho
PROCESSO Nº 23001.000079/2002-34

1 - RELATÓRIO

A Presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul dirige-se a este colegiado solicitando esclarecimento sobre as expressões "obrigatória" e "optativo" constantes do artigo 36, III da Lei nº 9.394/96.

A requerente aponta diversos dispositivos no texto legal em que aparecem as expressões facultativo, optativo e obrigatório, tais como: artigo 11; artigo 26, § 3º; artigo 36 ,§ 4º; artigo 87,§ 3º.

- **Mérito**

Cabe reproduzir aqui o citado artigo 36, III, da Lei nº 9.394/96:

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

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.

O texto da Lei nº 9.394/96, conquanto inovador e altamente aberto, não prima pelo rigor no uso da técnica legislativa. Dessa forma não se justifica, tanto aqui, como em outras passagens da Lei buscar um rigor das expressões, mas sim importa interpretar o espírito do legislador.

Assim, quanto ao disposto no inciso III do artigo 36, deve prevalecer o entendimento de que os estabelecimentos, de acordo com sua proposta pedagógica, são obrigados a oferecer, no mínimo, uma língua estrangeira moderna podendo ampliar essa oferta se houver disponibilidade.

Na hipótese da instituição oferecer mais de uma língua estrangeira moderna, será ela quem irá definir se o 2º ou 3º componente curricular será obrigatório ou facultativo para o aluno. A língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade escolar (a 1ª) será também obrigatória para o aluno.

(•) Homologado em 27.8.2002. DOU de 28.8.2002.

II – VOTO DO RELATOR

Aos interessados, responda-se nos termos do presente parecer.
Brasília(DF), 03 de julho de 2002.
Conselheiro *Arthur Fonseca Filho* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, 3 de julho de 2002.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

_____

(•) PARECER CNE Nº 28/2002 - CEB - Aprovado em 3.7.2002

ASSUNTO: *Solicitação de informação sobre a legalidade da aceleração de estudos no Ensino Médio para o ano letivo de 2002*
INTERESSADO: Secretaria de Educação Média e Tecnologia/MEC **UF: DF**
RELATOR: Neroaldo Pontes de Azevedo
PROCESSO Nº 23001.000080/2002-69

1 - RELATÓRIO

Através de Oficio CGEM-SEMTEC/MEC nº 1.023, de 11 de abril de 2002, a Coordenadoria Geral do Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação solicita informações sobre a legalidade de aceleração de estudos no Ensino Médio, com vistas a oferecer resposta à consulta encaminhada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET, do Estado da Paraíba.

A consulta do CEFET – PB se dá em função da necessidade, segundo oficio assinado pelo Gerente Educacional do Ensino Médio daquele estabelecimento de ensino, de acelerar o ano letivo de 2002, de forma a findar-se em dezembro do mesmo ano, permitindo ao alunado a participação no processo seletivo seriado da Universidade Federal da Paraíba. Ainda segundo o oficio, o ano letivo 2002 só terá início em julho deste ano, com previsão de término em abril de 2003, observando-se que a irregularidade do calendário é fruto da última greve no CEFET – PB.

1. A LDB e o calendário letivo

A LDB no artigo 24, inciso I, define a carga horária mínima anual da Educação Básica nos níveis fundamental e médio. De acordo com esse artigo, “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”.

(•) Homologado em 17.10.02.

O princípio da flexibilização da organização escolar permite, no entanto, adaptações às peculiaridades locais, “sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei” (art. 23, § 2º).

Vale registrar que o Conselho Nacional de Educação, por meio dos Pareceres nºs 05/97 e 12/97, da Câmara de Educação Básica, já apresentou esclarecimentos quanto a essa exigência legal. O parecerista, em outubro de 1997, afirma que essa exigência é “biunívoca e, portanto, não coloca ênfase em apenas um dos parâmetros. A lei obriga a **uma carga horária mínima anual de oitocentas horas,** mas determina que sejam elas distribuídas por um mínimo de duzentos dias”. Portanto, conclui o parecerista, “mínimo de oitocentas horas ao longo de pelo menos duzentos dias, por ano”.

Na mesma linha, manifesta-se o Parecer CNE/CEB 01/2002, emitido pelo Conselheiro Nelio Marco Vincenzo Bizzo, da Câmara de Educação Básica deste Conselho.

2. A LDB e a aceleração de estudos

Ainda no artigo 24, a LDB, possibilita o recurso pedagógico da aceleração de estudos. Este recurso é apresentado no contexto da verificação de rendimento escolar. O inciso V, na alínea “c”, prevê “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

O entendimento adequado desse recurso acosta-se na situação de atraso escolar, configurado no significativo índice de defasagem idade-série, ainda existente no país. A lei faculta ao aluno, nessa condição, o progresso nas séries por meio da aceleração de estudos. Recobra, no entanto, da instituição, proposta pedagógica, nos termos das normas emanadas do respectivo sistema de ensino.

3. Questão suscitada.

O que interessa ao CEFET/PB é, por intermediação da SEMTEC/MEC, o parecer deste CNE quanto à possibilidade de aceleração de estudos no ensino médio para o ano letivo 2002.

Nesse caso, a demanda da instituição, na verdade, é verificar a possibilidade de acelerar os estudos, diminuindo o número de dias letivos para, aproximadamente, cento e vinte dias, correspondendo a seis meses letivos. Não esclarece, mas pode-se supor, por meio do aumento da carga horária diária.

Tratada dessa forma, a aceleração de estudos constitui-se não em um recurso pedagógico para a progressão nos estudos de alunos em situação de atraso escolar, mas como a possibilidade de acelerar o calendário letivo devido à greve dos servidores do CEFET-PB, realizada no ano de 2001, que gerou irregularidades no calendário.

Considere-se, no entanto, o fato de que é direito do alunado o oferecimento, por parte da instituição educacional, de duzentos dias de aula, como exigência legal e como condição para o desenvolvimento da qualidade do serviço educacional.

II – VOTO DO RELATOR

À luz do exposto, entendemos que a quantidade mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos é exigência legal que não pode ser desrespeitada, sendo o recurso pedagógico da aceleração de estudos facultado para alunos com atraso escolar. Não é o caso em pauta.

Brasília(DF), 3 de julho de 2002.
Conselheiro *Neroaldo Pontes de Azevedo* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, 3 de julho de 2002.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

_____

PARECER CNE Nº 31/2002 - CEB - Aprovado em 3.7.2002

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista o artigo 24, inciso VI, e o artigo 47, § 3º, da LDB*
INTERESSADO: Jorge de Souza Otoni **UF:** RJ
RELATOR: Kuno Paulo Rhoden
PROCESSO CNE Nº 23001.000059/2002-63

I – RELATÓRIO

Aos 19 de fevereiro de 2002, deu entrada neste Conselho Nacional de Educação, sob forma de consulta expediente encaminhado pelo professor Jorge de Souza Otoni que, como referência pessoal, diz, tão somente, que é professor de uma instituição de ensino médio, no Estado do Rio de Janeiro.

A consulta prende-se à atualidade e validade da legislação de exceção para os casos de invalidez física ou de impedimento temporário ou permanente, situações que impedem os alunos de freqüentar as aulas, sendo-lhes permitido receber orientações e efetuar exercícios escolares em suas residências, enquanto persistir o impedimento.

O Professor Jorge de Souza Otoni cita diversos decretos, como o Decreto-lei nº 1.044/69, a Lei 6.202/75 e outras normas federais, confrontando-os com as disposições da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando ênfase ao disposto no artigo 24, inciso VI e ao art. 47 e seu § 3º, nos quais se define:

"Art. 24, VI – o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento o total de horas letivas para aprovação."

"Art. 47, § 3º - é obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância."

Às questões formuladas, o consulente Professor Jorge de Souza Otoni acrescenta:

"Face ao exposto, gostaria de uma orientação do CNE, tendo em vista que as citadas leis, decretos e decretos-leis proporcionam uma certa confusão, posso conceder os benefícios mas ao mesmo tempo reprovar, pois estou dentro da lei."

- **Mérito**

Na hermenêutica de questões, se não frontalmente duvidosas ou equivocadas, pelo menos de dificil interpretação, impõe-se, acima de tudo, o conhecimento da oportunidade e da natureza do conteúdo das leis ou normas que direcionam o cumprimento de seus preceitos ou de suas permissões ou proibições.

Em relação aos questionamentos que se encontram no expediente, é importante que se tenha muita cautela, especialmente quando se trata de legislações anteriores e se ainda podem ser aplicadas ou não.

A natureza da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, caracteriza-se por sua universalidade e atualidade. Sua aplicação paira com força superior e soberana sobre todo o contexto educacional brasileiro.

Finalmente, na seqüência destas reflexões, situa-se a questão levantada pelo professor Jorge de Souza Otoni, levando-a ao contexto e entendimento do artigo 90 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

"Art. 90. As questões sucitadas 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 das universidades."

Assim, com a competência cometida ao Conselho Nacional de Educação, explicita no artigo 90 retrocitado, passamos a definir a exegese a ser adotada na solução das dúvidas apresentadas pelo Professor Jorge de Souza Otoni, do Rio de Janeiro:

1º - Não há na Lei nº 9.394/96 nenhum preceito que proíba formalmente a prática vigente por força do Decreto-lei nº 1.044/69, ou o permitido pela Lei nº 6.202/75.

As disposições finais da Lei nº 9.394/96, que determinam explicitamente o que está revogado, não contêm rejeição expressa à prática do atendimento a casos especiais, originados de impedimentos temporários ou até permanentes, nos quais o ensino pode ser ministrado nas próprias residências destes alunos.

A argumentação de que a LDB não afirma expressamente a concessão, contrapõe-se ao mesmo argumento de que não proíbe explicitamente tal permissão.

Ao contrário, percorrendo, a Lei em diversos momentos (artigos), acena-se com a permissão, então prevista no Decreto-lei nº 1.044/69, do atendimento especializado ou em momentos ou situações adequadas e próprias de alunos, atribuindo a competência deste atendimento às escolas e aos sistemas de ensino, quer por suas normas gerais e, em particular, no âmbito das escolas, aos seus projetos políticos-pedagógicos, entendido, aqui, o termo político como norma regimental.

"In fine", podemos concluir que a Lei nº 9.394/96 não proíbe explicitamente o atendimento especializado nos casos acima formalizados de impedimento temporário e permanente. Nesta última condição, a Lei nº 9.394/96 é clara e precisa quando define, em capítulo próprio (Cap. V), tal forma de atendimento. Mais claro do que o constante no § 2º do artigo 58 da LDB, não há necessidade de ser aduzido para o caso deste processo:

"Art. 58, § 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."

Na seqüência das definições constantes dos artigos 59 a 60 da Lei nº 9.394/96, fica ainda mais clara a permissão e a inequívoca obrigação para os

sistemas de ensino, bem como para os estabelecimentos de ensino, proporcionar atendimento especializado a todos aqueles alunos que dele necessitarem.

Neste quadro estão incluídos todos aqueles alunos então caracterizados no Decreto-lei nº 1.044/69, Lei nº 6.202/75 e outros.

Devem, portanto, ser atendidos em condições especiais, inclusive na forma domiciliar.

2º - Sob que normas e preceitos as instruções de ensino cumprirão este dever ou obrigação?

O artigo 59 da LDB, por seu inteiro teor, oferece todas as formas e possibilidades que podem ser adotadas:

a) Normas do respectivo sistema de ensino.

Portanto, as escolas deverão orientar-se na conformidade do que estiver legislado sobre esta matéria.

b) No âmbito das escolas, será o Projeto Político-Pedagógico que há de reger esta matéria, cabendo a responsabilidade à respectiva administração escolar.

E, portanto, cumpridas as normas complementares dos Sistemas de Ensino, competência das escolas.

II – VOTO DO RELATOR

Em decorrência, e por força de todo o exposto neste parecer, opinamos que o atendimento a casos especiais, em que alunos se encontram, temporária ou permanentemente impedidos de comparecerem regularmente aos estabelecimentos de ensino, nos quais se encontram efetivamente matriculados, possa e até deva ser feito, aplicadas as normas constantes do Capítulo V da LDB, “Da Educação Especial”, dos artigos 58 e 60 da mesma Lei, Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB 02/2001.

Como princípios básicos e necessários para que os alunos possam usufruir dessas condições previstas na Lei nº 9.394/96, impõem-se como mínimos:

a) que estejam regularmente matriculados em algum estabeleci-mento de ensino;

b) que sejam atendidas as normas específicas do respectivo sistema de ensino a respeito desta matéria; e

c) que os estabelecimentos de ensino disponham, em seus projetos político-pedagógicos, das condições e viabilidade necessárias para o efetivo atendimento a esses casos que requerem atenção especial.

Brasília(DF), 3 de julho de 2002.
Conselheiro *Kuno Paulo Rhoden* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator

Sala das Sessões, em 3 de julho de 2002.

Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

_____

(•) PARECER CNE Nº 36/2002 – CEB - Aprovado em 4.9.2002

ASSUNTO: *Consulta sobre o funcionamento das escolas de Ensino Fundamental (reexame do Parecer CNE/CEB nº 27, de 6.8.2001)*
INTERESSADO: Prefeitura Municipal de Americana **UF:** SP
RELATORA: Sylvia Figueiredo Gouvêa
PROCESSO Nº 23001.000203/2001-81

I – RELATÓRIO

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apreciou, em 6.8.2001, a solicitação da Prefeitura Municipal de Americana, SP, de que, para fins de repasse de recursos do FUNDEF ao município, houvesse um valor por aluno diferenciado, considerando o horário integral no atendimento oferecido aos alunos, naquela localidade.

O Parecer CNE/CEB nº 27/2001 foi aprovado com o seguinte Voto: "a lei determina, inequivocamente, os critérios de distribuição dos recursos do FUNDEF, não estando contemplada, ente esses, qualquer diferenciação relativa a um número maior de quatro horas diárias e oitocentas anuais de permanência do aluno na escola.

No entanto, é cabível o pleito da Prefeitura de Americana pois seu empenho em atender, com qualidade crescente, seus alunos, antecipando a ampliação gradual da permanência dos alunos na escola é muito louvável. Sugerimos que a Prefeitura de Americana encaminhe seus argumentos aos órgãos competentes do MEC e ao Conselho Municipal, Estadual e Nacional do FUNDEF.

Envie-se cópia deste Parecer à Secretaria de Educação Fundamental e ao Conselho Nacional do FUNDEF."

Em seu encaminhamento, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, após análise do Parecer CNE/CEB nº 27/2001, solicita reconsideração da decisão, face à impossibilidade legal de atendimento do peito da instituição.

A Relatora acata a solicitação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF e reformula o seu voto, conforme segue.

Nestes termos, a integra do Parecer CNE/CEB nº 27/2001 passa a ser a que se segue:

"O Prefeito Municipal de Americana-SP dirigiu-se ao Conselho Nacional de Educação solicitando que o valor-aluno atualmente repassado, em conformidade com as normas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério–FUNDEF, seja alterado.

Informa que, no seu Município, o Ensino Fundamental, parte integrante do Sistema Municipal de Educação possui uma estrutura que compreende oito unidades, das quais cinco oferecem educação em período integral, representado por quatro Centros Integrados de Educação Pública e um Centro de atendimento Integral à Criança.

(•) Homologado em 31.10.02. DOU de 4.11.02.

Informa também que, nessas unidades, os alunos dos seis primeiros anos estudam oito horas diárias, entre 7:00h e 16:00h, recebendo, nesse período, refeições balanceadas e atendimento odontológico, dentro da própria unidade escolar.

Destaca que, ao oferecer educação em tempo integral, atende ao disposto no parágrafo 2º do artigo 34 da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a jornada escolar, dispondo: *"O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino".*

Em vista do exposto solicita "um valor-aluno diferenciado, uma vez que, para atender com qualidade social e cientifica a formação dos alunos em período integral, os custos são muito superiores àqueles necessários ao atendimento da demanda em turnos regulares, cuja terminalidade já se encontra de creta forma sinalizada pela LDBEN."

O CNE não é a instância própria para decidir essa questão acima exposta. No entanto, julgamos procedente dar alguns esclarecimentos sobre a matéria.

Mérito

Em primeiro lugar, cumpre louvar a iniciativa da Prefeitura de Americana por estar atendendo, em período integral, parte dos alunos matriculados no ensino Fundamental. Essa postura evidencia uma preocupação com a formação completa do aluno e com a busca de um padrão de qualidade, assim como antecipa o cumprimento da meta apontada no artigo 34 da LDBEN, de ampliação progressiva do tempo de permanência do aluno na escola.

O Plano Nacional de Educação é bastante explicito nesse sentido. No item Objetivos e Metas do Ensino Fundamental lemos: "Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pleno menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários e número suficiente. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de renda Mínima associado a Ações Sócio-Educativas."

A análise da distribuição da carga horária de oito horas para os alunos até a 6ª série do Ensino fundamental mostra a presença de atividades de lazer e de estudo, supervisionadas pela escola, preparando essas crianças, certamente, para o exercício da autonomia responsável, tão necessária para a prática da cidadania e para a futura entrada no mundo do trabalho.

O FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelos Decretos nºs 2.264 de janeiro de 1998, 3.326 de dezembro de 1999 e 3.742 de fevereiro de 2001, é um Fundo de natureza contábil que determinou uma mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental. Introduziu novos critérios de distribuição e de utilização dos recursos correspondentes promovendo a distribuição dos recursos entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino durante o período do Ensino Fundamental obrigatório, definido no inciso I do artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988.

Conforme estabelecido na nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, o artigo 2º estabelece agora o seguinte: (sendo nossos grifos).

§ 2º O Fundo, referido no parágrafo anterior... será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental.

§ 3º A União complementará os recursos... sempre que... seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

Assim, não resta dúvida de que a Constituição, a Lei e os Decretos que regulamentam o FUNDEF, garantem a distribuição de recursos pelo número de alunos matriculados e não pela quantidade de horas em que permanecem da escola.

Devemos, no entanto, examinar cuidadosamente o § 4º do artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, na nova redação:

Art. 60.

§ 4º A União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios ajustarão, progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade, definido nacionalmente.

Também a Lei nº 9.424/96, que dispôs sobre o FUNDEF, trata a matéria no seu artigo 2º:

Art. 2º

§ 1º A distribuição dos recursos... dar-se-á na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino...

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações de acordo com os seguintes componentes:

I - 1ª a 4ª série;

II - 5ª a 8ª séries;

III - estabelecimentos de ensino especial;

IV - escolas rurais.

§ 3º ...

§ 4º O Ministério da Educação e do Desporto-MEC realizará anualmente, censo educacional, cujos dados serão publicados no Diário Oficial da União e constituirão a base para fixar a proporção prevista no § 1º.

§ 5º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão, no prazo de trinta dias da publicação referida no parágrafo anterior, apresentar recurso para retificação dos dados publicados.

Posteriormente, o Decreto nº 2.264, de 27.6.97, regulamentando a Lei nº 9.424/96 determinou:

Art. 2º

§ 1º Para o estabelecimento dos coeficientes de distribuição serão considerados:

a) número de alunos matriculados...

b) ...

c) a diferenciação de curso por aluno, segundo os níveis de ensino e os tipos de estabelecimento, conforme previsto na Lei nº 9.424/96.

II – VOTO DA RELATORA

À vista do exposto no Mérito do Parecer CNE/CEB nº 27/2001, informe-se à Prefeitura Municipal de Americana, SP, que a legislação atual determina, inequivocamente, os critérios de distribuição dos recursos do FUNDEF, não estando contemplada, entre esses, qualquer diferenciação relativa a um número de quatro horas diárias e oitocentas anuais de permanência do aluno na escola.

Brasília-DF, 4 de setembro de 2002.

Conselheira *Sylvia Figueiredo Gouvêa* – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 4 de setembro de 2002.

Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury*

Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

PARECER CNE Nº 37/2002 – CEB – Aprovado em 4.9.2002

ASSUNTO: *Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico*
INTERESSADO: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial **UF:** DF
RELATOR: Ataide Alves
PROCESSO CNE Nº 23001.000164/2002-01

I – RELATÓRIO

Trata o presente parecer de responder à consulta formulada pelo departamento Nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, através do Oficio nº 1.734, de 22 de maio de 2002 e complementada pelo Oficio nº 2.105, de 17 de junho de 2002 sobre a formação e o exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Considerações Preliminares

1 – A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequação pertinentes à educação profissional. A propósito, cumpre lembrar que a Resolução CNE/CP nº 2/97, embora inclua a docência para a educação profissional de nível médio (a ser entendido como técnico) e de forma indireta, no artigo 9º, revogue a Portaria MEC nº 432/71 que regula os antigos Esquemas I e II, não leva em conta as necessidades específicas dessa

modalidade educativa. Curiosamente, o Decreto nº 2.208/97, anterior a essa Resolução, dispondo também de forma genérica sobre a docência no ensino técnico (artigo 9º) já fazia referência expressa a "programas especiais de formação pedagógica" são os ajustes de percurso que a realidade nacional acabou impondo aos trabalhos do CNE. A Portaria nº 432/71 e o Decreto nº 2.208/97 foram pretexto e inspiração para uma Resolução destinada a oferecer, primordialmente, alternativa para a formação de professores para a educação básica.

2 – A licenciatura, por assim dizer "stricto senso", para a educação profissional esbarra em dificuldade quase intransponível. As áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial: a demanda das instituições de ensino técnico, em geral, não comporta o esforço e o investimento, público e privado, necessários à implantação de um curso superior. Assim as soluções caracterizadas nesta consulta e outras encontradas pelas instituições de ensino técnico em estreita ligação com o setor produtivo, devidamente examinadas pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino, devem continuar a atender, de forma diversificada e flexível, as necessidades de formação de docentes para a educação profissional.

Questões/Respostas

1ª questão: Docente que tem formação em curso técnico (educação profissional de nível técnico) poderá participar do programa especial de formação pedagógica, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/97 e por conseguinte ter a habilitação para atuar como docente nos cursos técnicos de acordo com os dispositivos legais? Em caso negativo ou positivo, por quê e qual o dispositivo que fundamenta a resposta?

Resposta: Não, por não ser graduado em nível superior. A Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e, embora posterior ao Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, (leia-se **educação profissional de nível técnico**), estabelece, em seu artigo 2º parágrafo único. (g.n.)

Art. 2º O programa especial a que se refere o artigo 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único – A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação de candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

2ª questão: Docente que tem formação em curso técnico (educação profissional de nível técnico), na aérea em que atua no SENAI (por exemplo, indústria), e possui curso de graduação em pedagogia está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais? Em caso negativo ou positivo, por quê e qual o dispositivo que fundamenta a resposta?

Resposta: Sim. A formação em curso técnico oferece a base de conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho profissional, ou seja, o técnico "sabe fazer". O graduado em pedagogia e licenciado para a docência "aprendeu a ensinar". A combinação dessas duas formações, portanto, é habilitação suficiente para a docência em cursos técnicos. A esse respeito o Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 5 de outubro de 1999, esclarece que "pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais".

3ª questão: Docente que tem formação em curso técnico (educação profissional de nível técnico) na área em que atua no SENAI (por exemplo, industria), e possui curso numa licenciatura (exemplos: física, matemática, ciências, filosofia, etc.) está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais? Em caso negativo ou positivo, por quê e qual o dispositivo que fundamenta a resposta?

Resposta: Sim. Como na questão anterior, o curso técnico, que proporciona a base de conhecimentos e habilidades para o desempenho profissional, associado à licenciatura que prepara para o exercício da docência, constituem habilitação suficiente para a docência em curso técnico. O Parecer CNE/CEB nº 16/99 fundamenta esta orientação.

4ª questão: Docente que tem curso de bacharelado, fora da área de atuação (por exemplo, fora da área da indústria), porém tem curso de pós-graduação na área de atuação e cursando o programa especial de formação pedagógica, de acordo com a resolução CNE/CP nº 2/97, está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais? Em caso negativo ou positivo, por quê e qual o dispositivo que fundamenta a resposta?

Resposta: Sim. Sem dúvida, a pós-graduação relacionada à área de docência no ensino técnico, ainda que a graduação tenha sido diversa, associada à formação pedagógica em programa especial, constitui suficiente habilitação legal para a mencionada docência. A Resolução CNE/CEB nº 2/97 é o fundamento normativo para a formação pedagógica e a LDB, especialmente o inciso II do artigo 61, que dispões como um dos fundamentos para a formação dos profissionais da educação, o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Questões Adicionais:

5ª questão: Docente que tem curso de graduação (por exemplo, engenharia) e que fez curso de pós-graduação na área pedagógica (por exemplo, metodologia de ensino superior)está habilitado a atuar como docentes nos cursos, técnicos, de acordo como os dispositivos legais? Em caso negativo ou positivo, por quê e qual o dispositivo que fundamenta a resposta?

Resposta: Sim. A graduação oferece a base de conhecimentos e habilidades para o desempenho profissional. A pós-graduação na área pedagógica propicia aquisição de competências para a docência também no nível técnico da educação profissional. A combinação de ambas configura os requisitos para habilitação legal para a docência na referida modalidade educativa. O entendimento

do artigo 61 da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 29/2001 proporciona o respaldo legal a esta resposta.

6ª questão: Docente com ensino médio, licenciatura (exemplos: física, matemática, ciência, filosofia, etc.), cursos e estágios relacionados à área de docência (incluída, em muitos casos, a aprendizagem) e experiência profissional em empresa docência no SENAI está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais? Em caso negativo ou positivo, por quê e qual o dispositivo que fundamenta a resposta?

Resposta: Sim. A experiência profissional, enriquecida com estudos informais, comprovada e avaliada por instituição de ensino técnico, agregada de licenciatura assegura habilitação suficientes para a docência em curso técnico. O Parecer CNE/CEB nº 16/99 fundamenta essa orientação.

II – VOTO DO RELATOR

Responda-se ao Diretor Geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, nos termos deste parecer.

Brasília(DF), 4 de setembro de 2002.

Conselheiro *Ataide Alves* – Relator

II – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 4 de setembro de 2002.

Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* - Presidente

Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

(•) PARECER CNE Nº 41/2002 - CEB - Aprovado em 2.12.2002

ASSUNTO: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio*

INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
UF: DF

RELATOR: Sylvia Figueiredo Gouvêa

PROCESSO CNE Nº 23001.000232/2002-23

I – RELATÓRIO

A análise dos problemas enfrentados pelo Brasil na área da educação deve, necessariamente, considerar o contexto internacional. Ao iniciar-se o século XXI, os países enfrentam um sem número de desafios para sua sobrevivência. É

(•) Homologado em 23.12.2002. DOU de 24.12.2002.

muito importante a parcela desses desafios a ser enfrentada pela educação, cuja responsabilidade é a preparação de todos os cidadãos para interagir competentemente com as mudanças já existentes e com as que estão por vir e assegurar para o país um lugar privilegiado no concerto futuro das nações.

Referimo-nos a processos que, com diferentes graus de amplitude, permeiam diferenças nacionais, desrespeitam fronteiras e localizações geográficas. A interdependência cada vez mais acentuada entre as nações, o alcance dos sistemas de informação, o impacto universal e quase instantâneo que têm os novos inventos, colocam em relevo o fato de as mudanças culturais irradiarem rapidamente os seus efeitos para bem longe de sua origem, atingindo o mundo como um todo.

Neste contexto destaca-se a importância da educação. A tecnologia da informação nos coloca no centro de uma nova revolução industrial. Entramos no que se convencionou chamar sociedade da informação e podemos facilmente prever que as grandes mudanças constituirão novos desafios de adaptação. Cada vez mais, a posição dos indivíduos na sociedade será determinada pelo conhecimento que puderam adquirir. Estima-se que a sociedade do futuro investirá em inteligência, baseada em educação e aprendizagem, com as quais cada indivíduo construirá seu perfil educacional pessoal.

Estas são as preocupações expressas em documento da Comissão Européia, de 1997 - The White Paper - Teaching and learning: towards the learning society - cujo objetivo é abrir o debate sobre a posição atual e futura da educação e do treinamento nas relações sociais. Diversos projetos, abrangendo vários países, estão em desenvolvimento, dirigidos principalmente a jovens.

A "aldeia global" de Marchal Mcluhan é hoje uma realidade: a sociedade da informação, a globalização, o desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia, são denominadores comuns para todos os países. Para os considerados "emergentes" estes são também os grandes obstáculos a serem superados.

No que se refere ao Brasil, maior país em extensão territorial da comunidade latino-americana, a questão da educação apresenta-se com alto grau de prioridade. Descuidada durante décadas, a educação deve recuperar, em muito pouco tempo, a distância que nos separa do mundo desenvolvido. A atenção é requerida em todos os níveis: da alfabetização aos cursos pós-universitários; das grandes cidades aos pontos mais remotos do país; da educação acadêmica à formação profissional. Neste particular, é imprescindível atingir o maior número de brasileiros, com o máximo possível de qualidade, cuidando especialmente da aquisição de competências para a cidadania e para o mundo do trabalho, em profunda mudança.

A educação brasileira apresentou progressos importantes nas últimas décadas. Entretanto, grande ainda é o esforço a ser realizado para eliminar a exclusão, para compatibilizar demanda e oferta de ensino para a obtenção de um nível mais elevado de qualidade.

Enfrentar os problemas acima significa, também, encontrar formas alternativas de educação. O sistema educacional tradicional não conseguiria solucionar os problemas no curto prazo. Ampliar sua abrangência implicaria em altos custos de infra-estrutura; demandaria tempo para a preparação adequada de recursos humanos; exigiria esforço coordenado de toda a sociedade para a criação e implementação das condições favoráveis a fim de que todos os cidadãos, de todas as idades, tenham acesso aos bens do conhecimento.

No que se refere a esse esforço, a LDB inova ao prever a possibilidade de a educação a distância ser utilizada como estratégia para ampliar as oportunidades educacionais através do compromisso do Poder Público no incentivo ao "desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada".(caput do artigo 80 da LDBEN).

A educação a distância se justifica e se impõe como uma boa estratégia para o atendimento da demanda já referida, tanto a curto, como a médio e longo prazo. Existem no país vários segmentos que seriam diretamente beneficiados com essa estratégia. Como exemplo, pode-se citar os professores, que teriam acesso a programas de educação continuada e de capacitação em serviço, os trabalhadores e a população adulta desempregada, que poderiam completar a escolaridade, participar de programas de re-profissionalização e que teriam, dessa forma, garantido o direito à cidadania. Para com os jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de ingressar ou de completar a educação básica, a Educação a Distância apresenta-se como uma das formas do país resgatar "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." (Parecer CNE/ CEB nº 11/2000)

Como escreveu Marcovitch,J, em 1998 "a universidade, em face da revolução tecnológica, é igual a qualquer organização do nosso tempo... não será uma usuária incondicional da tecnologia... mas, desconhecê-la ou deixar de aproveitá-la, quando necessário, é absolutamente imperdoável".

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Já Edson e Marconi sonhavam com que um dos usos de suas invenções fosse a educação para o povo. Mas demorou bastante para que essa idéia se tornasse real, posto que a comunicação, desde a sua invenção, encaminhou-se mais para o fim do entretenimento do que para o da educação sistemática.

A primeira utilização da educação a distância parece remontar a meados do século XIX quando, em 1840, Sir Issac Pitman começou a utilizar o correio para cursos de estenografia por correspondência, na Inglaterra. Desde então, o panorama da EAD foi se transformando gradativamente e começaram a surgir instituições dedicadas, de forma exclusiva, a esse tipo particular de ensino.

Foi, porém, só nos últimos 40 anos, que o uso do rádio e da TV na educação começou a crescer, ao mesmo tempo em que começavam a se combinar velhas e novas tecnologias. A televisão da Universidade Aberta Britânica, tratada com ceticismo quando lhe foi dado o Alvará Real em 1969, agora envolve, anualmente, milhares de alunos e já concedeu, também, milhares de títulos universitários.

Os primeiros livros sobre a mídia educativa mostraram os seus principais usos, então ainda potenciais: suplementar a educação escolar convencional; estender as oportunidades da educação formal para alem da sala de aula; transmitir uma educação não formal. As principais justificativas, desde o inicio destacadas, foram: melhorar a qualidade de instruções, fornecendo informações ou experiências que os professores ou livros não podem dar; oferecer respostas flexíveis numa época em que as pessoas estão exigindo uma diversidade de tipos de

educação e de treinamento, que não podem ser encontrados nas escolas tradicionais; oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento; permitir o acesso de pessoas que moram em áreas isoladas ou que, devido aos seus compromissos, não podem ir à escola; atingir um número enorme de pessoas sem multiplicar a estrutura transmissiva, o que pode reduzir muito os custos.

Em nações pobres, tornou-se a única maneira de fazer a educação accessível a grandes parcelas da população. O equipamento e a infra-estrutura para esse tipo de educação foram se tornando mais baratos, mais confiáveis e disponíveis de modo geral. A estimulação adequada, anterior à entrada no sistema formal, na infância, por exemplo, pode reduzir as diferenças educacionais devidas à pobreza, problemas familiares ou subdesenvolvimento regional. A Oficina de TV de New York que concebeu o programa Vila Sézamo é uma instituição especificamente estabelecida com esse propósito

Nos últimos 15 anos estamos assistindo a uma expansão sem precedentes na educação a distância. Em 1995, eram mais de dois milhões de estudantes apenas na Universidade Central de Radio e Televisão da China e, no mundo inteiro, cerca de 10 milhões. Instituições similares à chinesa foram também desenvolvidas no Paquistão, na índia, Indonésia, Siri Lanka, Malásia e Japão, mudando radicalmente o padrão do ensino superior em muitas partes do mundo.

É verdade que os primeiros programas de ensino a distância ganharam uma reputação muito ruim, chegando a caracterizar-se como uma educação de segunda classe. Mas, é também verdade que muitas das criticas feitas a esses programas desconheciam os defeitos que a educação tradicional também vinha apresentando. Havia, igualmente, o temor de que educação a distância viesse substituir o professor, quando, na verdade, o que ela se propõe é enriquecer uma aula na qual o professor é indispensável na elaboração, no acompanhamento e na avaliação.

À medida em que se foi entrando na era da informação, modificou-se educação necessária ao preparo dos estudantes para um desempenho profissional que vai ocorrer num contexto bem diferente do que estão vivendo enquanto estudam. Muitas das informações de que irão precisar na sua vida profissional não foram ainda inventadas. E, sobretudo, não será possível para alguém trabalhar eficientemente, a não ser que continue sempre aprendendo.

A necessidade de uma educação centrada no aluno para que ele desenvolva, através desse enfoque, as suas habilidades para resolver problemas falam, também, a favor da educação a distância e as instituições educacionais começaram a perceber isso.

A fundação da Open University inglesa, nos anos 70, iniciou uma nova fase no desenvolvimento da EAD, com a utilização de vários instrumentos, tanto para a comunicação com os estudantes, como para a recepção e o envio de materiais educativos. Ao uso do correio, radio ou TV, foram se somando outros meios, como o fax, as transmissões por satélites, os vídeos e as comunicações via Internet.

Nos EEUU multiplicaram-se as experiências nesse sentido e a maior parte dos mais de 4000 instituições de ensino superior reconhecidas oferecem, hoje, algum curso de EAD. O desenvolvimento foi vertiginoso: de 300000 estudantes nos anos oitenta, já se conta com cerca de um milhão e meio em 2002.

Na Espanha, a UNED, Universidade Nacional de Educação a Distância, já tem cerca de 30 anos de existência, 5.000 docentes e aproximadamente 200.000 estudantes, sendo a maior universidade da Europa.

A expansão da EAD é fácil de justificar: essa forma de ensinar acena com uma solução real para as dificuldades de responder ao desafio de uma população que precisa chegar à universidade para aumentar suas possibilidades de êxito no âmbito do trabalho em contínua mudança.

Há poucos anos, um curso de EAD se compunha de um material impresso que podia vir acompanhado de áudio cassetes, vídeos cassetes, emissões de rádio, tv e software multimídia. Com a rápida implantação da Internet, todos esses conteúdos em diferentes suportes – papel, cinta magnética e CD-ROM - podem ser distribuídos pela WEB a custos mais baixos, o que supõe um salto quantitativo e qualitativo. Com isso, foi possível uma superação crescente dos problemas encontrados nos cursos iniciais de EAD. As principais dificuldades eram a complexidade no uso das máquinas, a lentidão nas comunicações, a transmissão de informação quase somente textual e os altos custos em hardware e softwares. Com a Internet e a WEB surgiu uma ferramenta tecnológica livre desses entraves: mais fácil de ser usada (a cultura do clic) não só pelo receptor (aluno) como pelo emissor (professor), capaz de apresentar informações digitalizáveis não só de texto, mas também de áudio + vídeo. No Brasil, neste ano de 2002, o custo da telefonia vem se tornando mais accessível, as ligações já não são interrompidas com freqüência, e esses entraves deverão, em curto espaço de tempo, serem totalmente superados.

Já estamos sendo atropelados pela freqüência, cada vez maior, com que as instituições de educação e formação desenvolvem projetos e desenham conteúdos adaptados às especificidades das novas tecnologias. Ao mesmo tempo vão se estabelecendo verdadeiras redes internacionais de universidades e de centros de formação a distância, que desconhecem fronteiras. As comunidades são compelidas a atuar, simultaneamente, como provedoras de suportes informativas e de conteúdos. A aprendizagem assistida por computador experimentou, nos últimos anos, um avanço tão significativo que deverá estimular o aparecimento de muitas experiências de ensino a distância com a utilização desse multimeio.

Os desafios colocados pela internet às sociedades que não alcançaram um alto grau de desenvolvimento tecnológico são enormes e pedem soluções rápidas.

Nesse sentido, os governos e a sociedade como um todo devem estar muito atentos ao fato, indesejável, da educação a distância vir a se constituir numa nova forma de discriminação e de alijamento de parte da população mundial a uma educação equânime.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação a distância não é novidade no Brasil. A fundação da Rádio Sociedade no Rio de Janeiro, por Roquete Pinto, em 1923, é considerada um marco em sua história. A este se sucederam muitos projetos educativos usando o rádio: a Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro, a Universidade do Ar, mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, o Movimento de Educação de Base - MEB, o Projeto Minerva, e muitos outros.

O ensino por correspondência usado pela Marinha e pelo Instituto Monitor desde 1939 tem sua tradição continuada pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal - IBAM (Rio de Janeiro), pelo Instituto Universal Brasileiro (São Paulo), pelo trabalho do Centro de Educação Técnica CETEB (Brasília), pela Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM (Rio Grande do Sul), para citar

algumas entidades.

A televisão, com finalidades educativas, proposta pelo mesmo Roquete Pinto em 1952, continua sendo um dos meios mais utilizados para a educação a distância. Ao longo do tempo, graças a experiências bem sucedidas, e outras nem tanto, está sendo possível usar a televisão e sua tecnologia para apresentar propostas de trabalho inovadoras. Como exemplos, com abrangência nacional, estão no ar projetos como o "Telecurso 2000 – 1º e 2º graus e curso profissionalizante de Mecânica", Um salto para o futuro ", destinado à atualização de professores e os programas da TV Escola (Proformação e Proinfo) com o objetivo de aperfeiçoamento de professores da rede pública e melhoria da qualidade do ensino.

Podemos ainda citar o Projeto Saci, sob a responsabilidade das forças armadas que nos anos 60, a partir de Natal (RN), implantou um curso de 1º grau. No SESC funciona um curso de matemática e outro de Língua Portuguesa para suprir as necessidades básicas dos trabalhadores. Ainda nos lembramos do Telecurso 1º e 2º grau da Abril, assim como os cursos da Fundação Padre Anchieta e do Bradesco: 1º e 2º graus e auxiliar de comércio exterior.

É interessante lembrar que o Ministério da Educação nasceu no Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, com o intuito de unificar o país.

Nesse inicio de novo século, outros desafios se apresentam: a globalização atingiu também a educação. Expressões como "e-mail", lnternet, CD ROM passam a fazer parte do vocabulário de professores e estudantes abrindo as portas para um universo de informações e criando novas modalidades de ensino/aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EAD

Na Lei nº 9.394/96 o assunto pode ser considerado a partir do artigo 5º, § 5º quando, de forma indireta, postula que "*para o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior".*

Há ainda referências à EAD:

Art 32 - § 4º *O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.*[8]

Art. 38 - Ao tratar do exame supletivo "*os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediantes exames".*

Art. 40 - "*diferentes estratégias de educação continuada", referida em documentos oficiais, pela Unesco, como sinônimo de educação permanente.*

Art. 63 - *"programas de educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis"*

Art 47 - Na educação superior...

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

[8] [8] Emergência, segundo Houaiss: " situação grave, perigosa, momento crítico ou fortuito; contingência ; combinação inesperada de circunstancias imprevistas e que exigem ação imediata" As situações emergenciais devem ser tratadas como casos individuais, que aparecem inopinadamente, e como tais, definidas uma a uma pelos sistemas de ensino.

A matéria é tratada especificamente no:

Titulo VIII
Das Disposições Gerais
Art 80 - *O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.*

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

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

§ 3º A norma para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberá 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: ·.

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radio-difusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidade exclusivamente educativa;

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

Titulo IX
Das Disposições Transitórias
Art 87 – *É instituída a Década da Educação...*

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

II - prover cursos presenciais e a distância para 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.

REGULAMENTAÇÃO POSTERIOR DA EAD NO BRASIL

A Educação a Distância no Brasil foi normatizada pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. de 11/2/98), Decreto n º 2.561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/4/98), e pela Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 9/4/98). De acordo com o art. 2º do Decreto nº 2.494/98, "*os cursos à distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim...*"

Para oferta de cursos a distância dirigida à educação fundamental de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico, o Decreto nº 2.494/98 - posteriormente alterado pelo Decreto nº 2.561/98 - delegou competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino, de que trata o artigo 8º da LDB, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições. Assim, as propostas de cursos nestes níveis deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual responsável pelo

credenciamento de instituições e autorização de cursos, a menos que se trate de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, quando, então, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

Conforme o art. 6º do Decreto nº 2.494/98, os diplomas e certificados de cursos à distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem os efeitos legais. A Resolução nº 3, de 10/06/85 (Conselho Federal de Educação, atual Conselho Nacional de Educação), dispõe sobre revalidação de diplomas e certificados de cursos de graduação e pós-graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior; tais normas, vigentes para o ensino presencial, são válidas para o ensino a distância.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2010, LEI Nº 10.172/2001

O PNE, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Exmo. Sr. Presidente da República, em 9/1/2001, cumprindo mandato constitucional (artigo 214 da CF/88) e uma determinação da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixa diretrizes, objetivos e metas da política educacional para um período de dez anos.

A Educação a Distância é tratada dentro das Modalidades de Ensino, sob o nº 6. Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, onde está enfatizada a necessidade de ampliar-lhe a conceituação "*para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios, como a telemática e a multimídia".*

O incentivo ao desenvolvimento de programas de educação a distância inclui se permitir a multiplicação de iniciativas, dentro do espírito geral da liberdade de imprensa consagrada pela Constituição, embora sujeita a padrões de qualidade e, quando se tratar de cursos regulares que dêem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade por parte do Poder Público devem ser rigorosos.

Dentre os objetivos e metas definidos no PNE estão o estabelecimento, por parte da União, no prazo de um ano, de normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância e, em colaboração com os demais entes federativos, dentro de dois anos, os padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância.

Estão especificamente citadas as seguintes metas:

- ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito a oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural;
- promover, em parceria com o ministério do trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância;
- promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio;

- observar, no que diz respeito à educação a distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial.

CONCEITOS BÁSICOS

As conceituações de educação a distância variam, conforme a ênfase que os diferentes autores colocam em um ou outro ponto do processo.

É indispensável partir de um consenso sobre os conceitos básicos a serem adotados no estabelecimento de políticas e diretrizes visando a promoção da educação a distância. Com essa finalidade, é importante distinguir, com clareza, as diferenças entre educação presencial e a distância, assim como delimitar outros conceitos como os de: educação presencial, educação aberta e educação continuada. A título de maior esclarecimento incluímos também definição de teleeducação, conceito de "virtual" e algumas considerações a respeito de processos de participação e de interação. No final, chegamos ao conceito de educação a distância adotado nessas Diretrizes.

Teleducação: a palavra teleducação refere-se, por sua etimologia (tele = ao longe), à educação a distância e, não necessariamente, à educação via televisão. Esta é apenas um dos meios que pode ser utilizado para veicular os conteúdos educativos.

Educação continuada: O artigo 80 da LDB, além da educação a distância, cita os programas de educação continuada. Aprender é um processo que se realiza ao longo da vida. O acesso a cursos, treinamentos, grupos de estudos, respondem às necessidades individuais de aperfeiçoamento, especialização, crescimento pessoal e profissional, visando atender às exigências criadas pelo desenvolvimento tecnológico e pelos novos perfis profissionais exigidos dos trabalhadores. Programas de educação continuada em todos os níveis e modalidades de ensino podem ser realizados presencialmente, a distância ou combinando as duas formas.

Complementação de aprendizagem: O uso das estratégias do ensino a distância no ensino presencial, como complementação da aprendizagem, está previsto no artigo 32, § 4º, da LDBEN, "o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações de emergência". É, sem dúvida, uma excelente oportunidade de enriquecimento do trabalho docente, assim como possibilidade de aceleração e recuperação de estudos para os alunos.

Educação aberta. A particularidade mais importante de educação aberta refere-se à não exigência de pré-requisitos legais para o acompanhamento dos cursos, que podem ser presenciais ou a distância. Não há restrições, exclusões ou privilégios. O objetivo dos interessados é atualizar-se, ampliar conhecimentos. O atestado de participação que estes cursos conferem não dá direito a exercício profissional e nem a prosseguimento de estudos.

O termo "a distância"

Distância (segundo o dicionário Houaiss) é o espaço entre dois corpos; espaço muito grande que separa dois seres, dois objetos, dois lugares; intervalo de tempo decorrido entre dois instantes.

Já a expressão *a distância* quer dizer: de longe, de um ponto distante.

Quando a distância de que se fala não é específica, grafe-se sem crase; deve-se grafar com crase quando a distância é específica.

A palavra abrange, portanto, tanto a relação de tempo como a de espaço.

Outros termos que podem ajudar a compreensão de conceito são:

Diacrônico: O que ocorre ou é feito ao longo de um tempo e

Sincrônico: O que ocorre, o que se apresenta precisamente ao mesmo tempo em que outro fato ou processo acontece.

Nestas Diretrizes adotamos a expressão "a distância" para significar processos diacrônicos ou sincrônicos que ocorrem em distâncias não específicas.

Conceito de "presencialidade"

Presença: *fato de alguém estar em algum lugar, opõe-se à ausência, que é a falta, a lacuna, o vazio*. Presencial é algo feito à vista de alguém ou diante de alguém.

Ausência: diz daquele *que não se envolve, que não toma parte ativa em um relacionamento, em um grupo; diz-se de um indivíduo que não está presente, mas cujo paradeiro se conhece.*

Refletindo sobre esses termos vê-se o quanto é difícil aplicá-los literalmente ao processo educacional e mesmo escolar, pois o fato de alguém estar presente em algum lugar não garante que esteja participando dos atos, tomando parte nos acontecimentos pedagógicos que ali se desenrolam. Além do mais "ausência", como falta de presença, não se confunde com a inexistência do indivíduo e até mesmo com desconhecimento do local onde o mesmo está "presente".

Buscaremos então definir "presencialidade" na educação presencial, e na educação a distância, recorrendo também ao conceito de "virtual".

Presencialidade: na educação "presencial"

Educação presencial é o processo ensino-aprendizagem que acontece por meio do contato sensorial físico, direto, entre professores e alunos. A capacidade de comunicação do professor, o incentivo ao diálogo com os alunos, a preocupação com a participação e interação dos alunos entre si e deles para com o professor são fatores de êxito nessa modalidade de ensino. Nesse tipo de educação, os alunos são agrupados em turmas, freqüentam a mesma sala de aulas e sua freqüência deve ser computada, e, em muitos casos, é regulamentada por lei.

Para aprofundarmos a nossa compreensão sobre a importância da presença de alunos e professores num mesmo lugar, precisamos agregar os termos "participação e interação" em nossas considerações:

Participar = *é ter parte em, ou ser alguém que seja um elemento ativo.*

Interagir *=é exercer ação mútua, afetando ou influenciando o desenvolvimento ou a condição um do outro.*

Esses dois processos – participação e interação- são condições para que ocorra aprendizagem. Vejamos como esta última aparece descrita nas Diretrizes Curriculares feitas por esta Câmara de Educação Básica, com nossos grifos:

Conforme o Parecer CNE nº 4/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental "*as aprendizagens são constituídas na interação entre processos de conhecimento, linguagens e afetos, como conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas...".*

Na mesma direção, e com as diferenciações próprias, o Parecer CEB 15/98, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, coloca *"... a organização curricular do Ensino Médio deve ser orientada por alguns pressupostos, entre eles, os indicados a seguir:*

- *"... abertura e sensibilidade para... de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com as suas conseqüências e aplicações práticas...".*
- *"... adotar estratégias de ensino diversificadas... bem como potencializar a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares...".*

Vemos que as Diretrizes acima citadas entendem que a interação entre processos de conhecimento, linguagens e afetos são uma conseqüência das relações entre as distintas identidades dos participantes do contexto, daí a necessidade de potencializar a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares.

"Presencialidade" na educação a distância

Na educação a distância, a presença física dos alunos, em horário e local determinados é obrigatória, pelo Decreto nº 2.494/98, somente "*para fins de promoção, certificação ou diplomação...", "no processo, por meio de exames presenciais, de responsabilidade..." (artigo 7º).*

Como deve então se dar a relação entre os participantes do processo ensino aprendizagem nesse tipo de educação? Como conceituar participação e interação na educação a distância?

A interação pode ocorrer sem que os protagonistas estejam presentes fisicamente; ela supõe, necessariamente, dois elementos e um meio de comunicação: o aluno e o projeto pedagógico do curso mediados por aparatos de comunicação, inclusive os chamados "virtuais".

Conceituação de virtual

Os dicionários, como o Aurélio, vinham registrando virtual como "existente apenas em potência ou como faculdade; não realidade; somente com efeito real", opondo-se a "efetivo, formal, real".

No dicionário Houaiss (2001), a palavra virtual é apontada como um neologismo anglicizante com o sentido de "quase real, praticamente total" o que aponta para uma evolução do termo a medida em que o progresso tecnológico ocorre.

Adotaremos neste documento a palavra virtual significando: *algo que contém a força necessária para produzir determinado efeito ou resultado.*

Nestas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação a Distância, respeitando as definições de aprendizagem das demais Diretrizes Nacionais da Educação Básica, nas quais a interação constante entre professores, alunos e ambiente é fundamental reafirmamos que a educação a distância propiciando a auto-aprendizagem, por intermédio dos meios de comunicação, não ocorre sem o compromisso de acompanhamento do desempenho do aluno por parte do professor que planeja e elabora a situação de ensino. A educação a distância, não prescinde do diálogo que está presente tanto no formato simples do ensino por correspondência como nas complexas redes de computadores.

À vista dessas colocações, consideramos que a distinção entre presencial e a distância não significa necessariamente um ensino rico ou pobre em

oportunidades de aprendizagem. Podemos ter uma aula presencial sem nenhuma interatividade como uma aula a distância rica em interatividade.

Tanto na sala de aula “presencial”, como através de telemeios, a proposta pedagógica deve:

- pressupor a participação/intervenção dos alunos, ou seja, eles devem participar da construção do conhecimento.

- garantir a bidirecionalidade da emissão e da recepção, condições para a ação conjunta do professor e dos alunos;

- potencializar a comunicação, sabendo-se que o conhecimento se constrói na interação entre aluno-professor e aluno-aluno;

suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, o que supõe lidar com as diferenças, trabalhando a tolerância e a democracia.

A Lei nº 9.394/96 determina uma limitação, importante de ser ponderada nestas Diretrizes, quando coloca no artigo 32 parágrafo 4º que: ”*o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.*

O legislador, ao colocar o termo “presencial” (*pro essere = fisicamente próximo, à mão*), refere-se à presença física, continua e diária, dos alunos e docentes em um ambiente compatível com a expressão “sala de aula”. A partir das considerações colocadas nestas Diretrizes, faça-se necessário, em outro instrumento legal, definir “complementação” em termos de duração e formato, assim como “emergencial”. Trata-se de uma questão instigante: é melhor transportar as crianças por longas distâncias até uma sala de aula, ou seria mais sensato “transportar” o ensino até elas?

De qualquer modo, o termo “emergencial”, conforme empregado na LDB, designa uma situação excepcional e transitória, um momento de dificuldade intransponível.

A Educação a Distância apresenta peculiaridades que a indicam, predominantemente, para uma população adulta, ou, pelo menos, acima da idade própria da escolaridade básica. Esta última necessita de forte apoio logístico e institucional que estabeleça meios permanentes de estimulo social e motivação individual. As crianças e adolescentes vão à escola para “aprender a aprender, a fazer, a ser e a conviver”, competências para cujo desenvolvimento é indispensável a troca com seus pares e com adultos. É através da imitação, da elaboração de vivências e da construção coletiva do conhecimento que se promove o desenvolvimento da personalidade em formação, até o final da Educação Básica.

Portanto, a Educação a Distância precisa de bons motivos para ser utilizada na etapa do Ensino Médio da Educação Básica. A não ser em casos em que a demanda social para essa opção seja altamente justificada, as próprias caraterísticas da modalidade a tornam menos viável para propiciar a consecução dos objetivos do Ensino Médio na idade própria.

Quando for o caso, é preciso que os projetos levem em consideração que a idade, dos menores de 18 (dezoito) anos, indica que estão ainda em fase de desenvolvimento, em período de formação de suas personalidades. As propostas pedagógicas devem adequar-se muito bem a essas necessidades.

Conceito de educação a distância

Muitas são as definições de educação a distância na literatura técnica sobre o assunto. No Decreto nº 2.494 de 10/2/98 que regulamenta o art. 80 da LDB, temos a definição que se segue: “Educação a distância é uma forma de ensino que

possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação “.

Consideramos, a definição dada pelo Decreto nº 2.494/98 como um ponto de partida. Como está, poderia parecer que o que distingue a educação a distância é simplesmente o uso organizado e combinado de recursos didáticos - impressos, programas de televisão ou de rádio, software, entre outros - divulgados pela imprensa, emissoras de televisão e rádio ou mesmo acessados via lnternet, com a finalidade de possibilitar a auto-aprendizagem. Destaca, dessa maneira, o papel do professor ou da instituição que mantém cursos ou programas a distância privilegiando apenas um dos elementos do processo ensino-aprendízagem. A definição peca, também, ao deixar de mencionar claramente o planejamento didático, que levará à seleção dos recursos didáticos e sua posterior organização, com o objetivo de possibilitar a auto-aprendizagem.

A qualidade da educação a distância não pode restringir-se à seleção e à organização de recursos didáticos. É importante lembrar que "educar a distância significa oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Neves, 1997). Isto requer um esforço sério de planejamento, de pesquisa de características da clientela, de conteúdos pertinentes, de tratamento das informações, de avaliação da aprendizagem, e de operacionalização do sistema.

Por outro lado, limitar o ensino à sua veiculação nos meios de comunicação parece impróprio. Lembra a utilização apenas dos chamados "big media" - rádio, televisão - enquanto são inúmeras as experiências bem sucedidas com outros meios - textos, kits, etc. A flexibilidade de implementação de programas de educação a distância é, neste sentido, bastante grande e seus limites residem na capacidade criativa do educador que planeja o processo de ensino/aprendizagem e sua operacionalização.

A educação a distância é uma estratégia educativa extremamente flexível, que se baseia no estudo independente, possibilitando ao educando a escolha de horários, a determinação do tempo e do local de estudos e que reduz ou dispensa situações presenciais de ensino. Mas não se limita a um auto estudo, pois é indispensável a existência de uma forte interação com a instituição que, através de diferentes meios de comunicação, oferece o curso.

Os recursos de instrução, especialmente planejados com essa finalidade, apresentam-se sob a forma de textos, fitas de áudio ou de vídeo, programas computadorizados e outros que contribuem para superar a distância entre educador e educando, permitindo que indivíduos com diferentes idades e experiências tenham o seu ritmo respeitado.

A veiculação dos conteúdos pode ser feita por correspondência, por emissoras de rádio ou de televisão, jornais, revistas, redes computadorizadas, sistemas interativos e outras formas de comunicação. A avaliação, em geral, é feita no processo. Atenção especial é dada aos esquemas de apoio à aprendizagem, prevendo formas de diálogo a distância por meio de cartas, telefone, fax e outros meios, assim como atividades presenciais, para que o aluno, embora isolado, não se sinta só.

Não há dúvida de que “a educação escolar, que se desenvolve

predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias“, (§ 1º do art.1º da LDBEN) recebe fortes influências do desenvolvimento cultural e tecnológico da humanidade. Percorrendo a história das civilizações e, especificamente, a da educação, podemos acompanhar essa evolução, como, com propriedade, analisou Pierre Levy, em seu livro Tecnologias da Inteligência, ao considerar as culturas, do ponto de vista de suas técnicas de comunicação, em diversas fases.

Na primeira fase, da oralidade primária, todo o edifício cultural estava fundado sobre as lembranças dos indivíduos; a inteligência encontrava-se identificada com a memória, sobretudo a auditiva. O aprendizado se fundamentava na palavra, os mais jovens escutavam os mais velhos.

Na segunda fase, da oralidade secundária, foi introduzida a escrita, continuando a oralidade, agora secundaria, mas indispensável. A maior parte dos conhecimentos em uso hoje, aqueles de que nos servimos na nossa vida cotidiana, nos foram transmitidas oralmente. Porém, a escrita permitiu uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez os discursos podiam ser separados das circunstancias particulares em que eram produzidos. Na sociedade oral, o contador adaptava sua narrativa às circunstancias, aos interesses e aos conhecimentos de seu destinatário, fazendo assim uma tradução, ou seja, uma adaptação aos ouvintes. A comunicação escrita, entretanto, na grande maioria das vezes, é produzida fora do contexto de quem a recebe; assim a atribuição de sentido passou a ocupar o lugar central no processo de comunicação. De geração em geração aumentava, cada vez mais, a possibilidade de distância entre o autor e o leitor. Uma quantidade potencialmente infinita de comentários e de interpretações aparecia a partir de um texto escrito; a leitura introduziu conflitos, fundaram-se escolas rivais, pois visando diminuir a existência dessa distância entre o autor e o leitor, a interpretação passou a criar maior distância ainda. Com a escrita, o tempo e o espaço tornaram-se lineares, históricos, seqüenciais. O saber passou a estar estocado, consultável, disponível, susceptível de analise e de crítica.

Com a invenção da imprensa, então, transformou-se completamente a forma de transmissão dos textos; o destinatário agora é um sujeito isolado que lê em silencio. Já estamos tão acostumados à comunicação escrita que nos esquecemos da sua organização típica: paginação regular, sumario, índice, cabeçalho, uso de tabelas, esquemas. A invenção de Gutenberg permitiu que um novo estilo cognitivo se instaurasse.

A terceira fase surgiu quando o rádio, o telégrafo, o telefone, a televisão aumentaram extraordinariamente o potencial de comunicação do homem, embora se baseassem nas mesmas formas de transmissão dos conteúdos, características das fases anteriores.

Já o computador introduziu uma figura antropológica ainda desconhecida: ele não é apenas uma estratégia para se operar no mundo, diferente das anteriores, mas ele modifica o próprio mundo. Quando o livro chegou à escola, ela não foi abolida. Pelo contrário, ela tornou-se mais importante e necessária, pois o livro tinha que ser interpretado, discutido e assimilado. O computador, a internet também não vão abolir a escola, pois suas funções e possibilidades tem que ser selecionadas, apreendidas e transformadas.

A informática introduz um novo tipo de pensamento, pois o conhecimento de tipo operacional é fornecido pela informática em tempo real, diversamente ao tempo circular da oralidade e ao tempo linear das sociedades da escrita. Um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele

geralmente é explorado de forma interativa; o modelo informático é plástico, dinâmico dotado de uma certa autonomia de ação e de reação. A forma de relacionar-se com ele não é plana como nos textos, mas sim em camadas; vai se aprofundando, uma janela em cima de outra. Podemos dizer que emergiu no final do século XX um modo de conhecimento que os epistemologistas ainda não inventariaram

Podemos concluir que as tecnologias da inteligência não são excludentes, elas coexistem, com intensidade variável: a oralidade persistiu como fonte de aprendizagem depois da introdução da escrita, assim como ambas permanecem agora, com o uso de formas variadas de comunicação a distância, como o radio a televisão e o computador. Sendo assim, o uso de novas tecnologias na teleducação não dispensa, pelo contrario, incorpora os processos de ensino aprendizagem utilizados no ensino presencial.

Chegamos assim à definição de Educação a Distância utilizada nestas Diretrizes: a Educação a Distância é uma modalidade de educação que, através de Projeto Pedagógico apropriado e utilizando qualquer meio de comunicação principalmente não presencial, por meio de programas educacionais com projeto pedagógico próprio, planejamento específico e objetivo definido, ofereça ao aluno referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho

PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA UMA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE QUALIDADE

a) Relação professor – aluno

O termo educação a distância cobre as várias formas de estudo, em todos os níveis, que não se encontram sob contínua e imediata supervisão de tutores em salas de aula ou nas mesmas dependências, mas que, não obstante, beneficiam-se do planejamento, orientação e acompanhamento de uma instituição tutorial.

A separação professor-aluno ocorre em diferentes níveis. Vai do estudo individual isolado à assistência de sistemas organizados de recepção. O aluno, porém, nunca deve sentir-se só. É necessário prever esquemas de acompanhamento, instâncias às quais recorrer, sejam estas os próprios instrutores, face a face, ou através de meios que podem variar dos mais simples - mensagens de mão única via correio - até o uso de sofisticados meios eletrônicos interativos.

Deve-se distinguir entre várias acepções de estudo a distância: estudo individual, estudo organizado - em pequenos ou grandes grupos com a presença de um orientador ou facilitador da aprendizagem. A parte principal do conteúdo é transmitida por intermédio de cursos planejados e produzidos antecipadamente e ministrados de forma a permitir que o aluno estude de acordo com seu ritmo de aprendizagem, suas disponibilidades de tempo e de local.

b) Existência de uma instituição responsável pelo planejamento, pela preparação dos materiais didáticos e pelo fornecimento de apoio ao aluno e gestão de todo o processo.

Cabe às instituições a responsabilidade de formar e manter a equipe encarregada do tratamento dos currículos, pelo planejamento e elaboração dos materiais de instrução, pela implementação e pela implantação dos cursos e programas. É preciso ficar claro que as atividades envolvidas na educação a distância constituem trabalho de equipes interdisciplinares. Embora cada elemento tenha competências específicas e funções diferentes, de acordo com sua

especialidade - pedagogo (tecnólogo de ensino-aprendizagem), especialista em conteúdo, especialista em comunicação audiovisual, técnicos para diferentes meios (redatores, ilustradores, produtores de televisão, de rádio, programadores e outros), todo o esforço deve ser coordenado, de forma competente e imaginosa, em uma única direção: o aluno. Para isso é necessário que todos participem de todas as fases do planejamento a fim de que falem a mesma linguagem.

A instituição é responsável pela qualidade dos programas que mantém. Assim, deve estabelecer as linhas mestras, os objetivos gerais para os programas e apoiar as atividades desenvolvidas pela equipe de educação a distância, proporcionando boas condições de trabalho, os recursos tecnológicos necessários, flexibilidade e rapidez nas decisões e atualização permanente de seus membros. É também, a instituição, responsável perante os alunos e a sociedade no que se refere ao cumprimento dos direitos que lhes foram prometidos.

Ao ser mantida por instituição educacional que oferece cursos presenciais, o ensino a distância deveria se beneficiar do envolvimento de todos os seus agentes educacionais, sem preconceitos, reconhecendo e respeitando um novo paradigma.

Aqui deve ser discutida a questão de se as atividades de educação a distância devem, inicialmente, ser oferecidas por instituições de educação que já mantenham cursos presenciais da modalidade que pretendem oferecer a distância, como uma atividade desenvolvida concomitantemente aos cursos regulares que mantém. Esta parece ser uma tendência atual em alguns países. A Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Buenos Aires, por exemplo, permite que o aluno escolha em que tipo de ensino, se presencial ou a distância, receberá as disciplinas que deve cursar. Entretanto é possível que venham a existir instituições criadas exclusivamente com a finalidade de oferecer ensino a distância, que desenvolvam todos os passos do processo de ensino - do planejamento dos cursos à utilização e avaliação.

Essa questão precisa ser considerada pelas instituições que vierem a oferecer cursos a distância, pois o Brasil não tem experiência suficiente na matéria. Se por um lado não existe ainda o “pedagogo web”, sabemos que, por outro lado, os especialistas em comunicação eletrônica, televisiva, de rádio transmissão etc, não tem “ a educação na alma”. Os exemplos do curso de Pró-Formação do MEC e do Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho/Fiesp são exemplos disso. Muito se teve que trabalhar na formação de equipes que fossem proficientes tanto em currículo como em comunicação, e os caminhos percorridos na elaboração e implementação desses cursos a distância pouco se assemelharam aos projetos de cursos presenciais.

c) Utilização de meios de comunicação: impressos, materiais audiovisual, redes de computação, telefones, fax e outros para apresentar os conteúdos do curso.

A educação a distância utiliza diferentes "mídias" de comunicação para estabelecer contato com seus alunos. A seleção de meios é momento importante do planejamento pedagógico. Muitas são as opções que se oferecem. A escolha do meio, ou de uma combinação de meios, depende do tipo de conteúdo que está sendo tratado; da abrangência do projeto; da população a ser atingida, da amplitude da área geográfica, das condições sócio-econômicas; da experiência de vida e das habilidades dos alunos; dos recursos financeiros disponíveis para a execução do projeto; das condições de recepção dos alunos; do conhecimento da linguagem de

cada meio.

Ao contrário do que muitos pensam, o meio mais adequado não é sempre o mais sofisticado e o mais caro, mas sim, aquele que melhor transmite a mensagem educativa. Apesar dos avanços tecnológicos, o material impresso tem sido o mais utilizado em cursos a distância, isolado ou como meio principal. Muitas experiências estão sendo realizadas via lnternet. O uso da lnternet, pela riqueza de informações que proporciona, vem sendo incentivado, também, em outros níveis de ensino à medida que os computadores tornam-se cada vez mais disponíveis.

Podemos afirmar que a integração de vários meios oferece maior cobertura para as diferenças individuais e maior riqueza de informações.

d) Tratamento e apresentação dos conteúdos de maneira que levem à aprendizagem, respeitando as características dos alunos, sua experiência de vida, de forma direta, clara e agradável.

Muitos são os modelos propostos pelos autores para o planejamento do ensino. Apesar da diversidade de abordagens, o planejamento de cursos e disciplinas deve formular metas, estabelecer pré-requisitos, definir estratégias, especificar tipos e critérios de avaliação, descrever formas de implantação e selecionar os meios de comunicação que serão usados tendo sempre como referência o aluno, suas características e necessidades.

No que se refere ao material didático, não é suficiente, como muitos acreditam, utilizar textos tradicionais e acrescentar, ao final, questões para discussão e estudo. Os textos devem ser trabalhados para esclarecer os objetivos a atingir, motivar o aluno, dialogar com ele, facilitar sua aprendizagem, em linguagem clara e simples (sem, por isso, ser pobre). Preparado a partir da experiência e do contexto de vida do aluno, o material de ensino deve permitir a ele apropriar-se do conteúdo, avaliar seu desempenho no processo, desenvolver competências, conteúdos, procedimentos, habilidades e atitudes. A integração dos diversos meios deve ser pertinente, sua concepção agradável e orientadora, as tarefas propostas significativas, a bibliografia acessível.

O material didático deve ser preparado por uma equipe multidisciplinar, composta pelos melhores especialistas nos conteúdos a serem trabalhados, que tenham acesso à bibliografia própria e atualizada e às mais ricas fontes de informação. Isto viabiliza a elaboração de materiais de boa qualidade, capazes de incrementar as aulas presenciais dos melhores professores.

É preciso lembrar da questão dos direitos autorais na produção do material de ensino, independente do meio de comunicação utilizado.

Devemos relembrar que a Educação a Distância só se afirma com um bom projeto.

e) Implementação de formas de comunicação professor/aluno - ou instituição educacional - para assistência ao aluno

Uma das máximas da educação a distância é que o aluno não pode sentir-se isolado. É parte integrante do projeto de curso o planejamento da operacionalização que deve ser coerente com o planejamento feito para a instrução. Esta operacionalização, no que se refere ao atendimento ao aluno, assume as mais diversas formas ao longo de um *continuum* que vai desde a mais simples, caracterizada pelo ensino por correspondência sem apoio de tutoria (ou seja, comunicação em uma única direção professor/aluno) até os mais sofisticados sistemas de interação eletrônica. Estes diferentes níveis de presencialidade introduzem no sistema um personagem novo, conhecido por denominações como

tutor, facilitador de aprendizagem, orientador de aprendizagem. Sua função é atender o aluno em suas dificuldades, motivá-lo, orientar suas atividades, supervisionar suas tarefas. O orientador atua, em geral, nas telessalas, nas reuniões programadas, nos plantões de atendimento. É também o orientador de aprendizagem responsável pela avaliação do progresso dos alunos.

A formação dos tutores/orientadores de aprendizagem merece uma discussão cuidadosa. A capacitação dos mesmos é indispensável para o êxito dos programas, mas eles precisam de acompanhamento e apoio constantes. É recomendável à existência de uma equipe de "professores dos tutores", formada por especialistas, mestres, doutores e professores com experiência docente para poderem ser consultados pelos tutores, quando for necessário.

É fundamental que os projetos de educação a distância tenham, desde seu inicio, a preocupação com a consideração da experiência individual anterior de seus alunos, não somente no que se refere ao tema a ser estudado, mas, principalmente, no tratamento dos conteúdos.

Deve-se levar em conta os aspectos importantes da cultura geral e local da população alvo do curso. Em se tratando de pessoas com pouca escolaridade formal ou de indivíduos educados em processos que pouco incentivaram a iniciativa individual, é imperativo que os cursos sejam precedidos de ou, em todos os seus estágios incorporem, pequenos módulos que ensinem como estudar, como utilizar o tempo e o material oferecido. Estimular a iniciativa do aluno, incentivar a sua autonomia e nunca deixar de levar em conta a valorização das experiências e conhecimentos anteriores dos estudantes são ações indispensáveis que precisam estar contempladas no planejamento de um bom curso a distância.

f) Avaliação no processo permitindo ao aluno acompanhar seu próprio desenvolvimento

A avaliação é parte integrante do projeto de um curso. Principalmente na educação a distância, é imprescindível que o aluno conheça com clareza os objetivos que deve atingir e que foram definidos na fase anterior à produção dos materiais de instrução. Assim, o material didático deve prever a auto avaliação à medida que vão sendo tratadas as unidades de informação. Essa auto avaliação está presente nos testes e nas atividades propostas pelo elaborador e permitem ao aluno o conhecimento de seu progresso e o reforço da aprendizagem.

Uma das formas comuns de organização dos conteúdos é a modular. Nestes casos, uma avaliação é feita ao final de cada módulo e o sucesso do aluno permite sua passagem para o módulo seguinte. O insucesso permite identificar as dificuldades e prever a instrução adicional indicada para cada caso. Ao terminar os módulos, o aluno deverá ser submetido a uma avaliação final, antes mesmo de se submeter aos exames que conferirão uma certificação específica.

O projeto de avaliação deve ser desenvolvido à medida que se desenvolve o planejamento do curso. Este se inicia com um diagnóstico, isto é, com a obtenção de informações sobre a situação na qual se pretende interferir, o que irá definir as linhas de ação a serem adotadas.

Os conhecimentos dos alunos com relação a um tema proposto podem ser medidos por um pré-teste. As informações obtidas orientam o professor com relação aos aspectos que devem ser mais bem explorados ou enriquecidos e permitem que, ao final do curso ou do programa, seja aplicado um pós-teste, em forma paralela ao pré-teste, e se comparem os resultados de entrada e saída do aluno no processo, permitindo avaliar seu aproveitamento e, até, a eficiência do curso

e do docente.

A avaliação realizada ao longo do processo de ensino aprendizagem, durante o desenvolvimento do curso, chama-se avaliação formativa. A avaliação formativa permite colher informações que possibilitam reformular, corrigir ou recuperar eventuais falhas do processo, do programa ou do material, aperfeiçoando-os. Com relação ao aluno, a avaliação formativa permite identificar suas possíveis deficiências no processo de aprendizagem ajudando-o a progredir. Com relação ao professor, a avaliação formativa pode auxiliar a rever seu próprio desempenho e reformular seu programa para melhor adequá-lo às características de seus alunos.

Importância especial é atribuída na educação a distância à validação do material didático produzido. Validação no sentido de testagem do instrumento, ou seja, aferição das premissas em que o material se fundamentou. Este procedimento de avaliação é adotado, portanto, para verificar se os elementos propostos no planejamento do material didático apresentam-se de forma adequada no produto e, ainda, se os resultados obtidos com a sua aplicação correspondem às expectativas. Valida-se, por exemplo, a linguagem utilizada, o desenvolvimento dos conteúdos em relação aos objetivos, o formato pedagógico adotado, o formato físico e outras características do material. Essa validação pode ser feita de várias formas: com comitê de especialistas, com pequeno grupo de alunos retirados da população alvo, em aplicação experimental, usando instrumentos de validação que contenham os critérios pré-estabelecidos. Os resultados obtidos com a validação são analisados e, se indicarem necessidade de reformulação, esta deve ser feita antes da edição definitiva do material.

É por intermédio da avaliação realizada no final de um programa ou curso, denominada avaliação somativa, que determinamos a eficácia do trabalho desenvolvido bem como o grau de aproveitamento dos alunos.

g) Observação das diretrizes curriculares nacionais, no caso de cursos que conduzem à certificação, ou seja, deverão ser respeitadas as normas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Parecer nº 11/2000 e Resolução nº 1/2000 para a Educação de Jovens e Adultos; Parecer nº 15/98, de 1/6/98, e Resolução nº 3/98, de 26/6/98, para o Ensino Médio, Parecer nº 16/99, Resolução 4/99 e anexo para a Educação Profissional de Nível Técnico, Parecer nº 1/99 e Resolução nº 2/99 para a Formação de Professores de Nível Médio na Modalidade Normal.

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De acordo com a Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *"o Poder Publico incentivará* (o tempo do verbo, indica "dever") *o desenvolvimento e a veiculação de programa de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada".* Portanto, além de tornar a EAD possível em quase todos os níveis e modalidades de ensino e de educação, ordenou ao Poder Publico que a incentivasse, e não que a limitasse.

Além disso, o § 1º do artigo 80 estabelece que a EAD será organizada com abertura e regime especiais, o que constitui uma das características essenciais de sua definição, impedindo que ela seja avaliada com critérios idênticos ou semelhantes aos do ensino presencial.

Nesse sentido, a LDB avança em relação às primeiras abordagens conceituais relativas a essa modalidade de ensino. De inicio, a educação a distância

foi definida pelo que não era, tomando-se um referencial externo ao seu próprio paradigma, estabelecendo comparação imediata com a educação presencial, também denominada educação convencional, direta ou face-à-face, onde o professor, presente na sala de aula, é a figura central. No Brasil, até hoje, muitos costumam seguir o mesmo caminho, preferindo tratar a educação a distância a partir da comparação com a modalidade presencial. Esse comportamento não é de todo incorreto, mas promove um entendimento parcial do que é a educação a distância e, em alguns casos, estabelece termos de comparação pouco científicos.

O Plano Nacional de Educação 2000/2010 estabelece que o incentivo ao desenvolvimento de programas de educação a distância inclui se permitir a multiplicação de iniciativas, dentro do espírito geral da liberdade de imprensa consagrada pela Constituição.

Apesar de seus méritos indiscutíveis e das várias experiências bem sucedidas no Brasil e em outros países, a implementação da educação a distância enfrenta dificuldades. Os principais obstáculos são: a desinformação a respeito do tema, os preconceitos daqueles que não conseguem libertar-se do ensino convencional e enfrentar um novo paradigma; a falta de pessoal preparado para o planejamento, produção, implantação e administração de sistemas de educação a distância, e, nos últimos dois anos, a multiplicação de experiências sem controle de qualidade. Para muitas pessoas, o desconhecimento leva a considerar a EAD uma alternativa pobre, de segunda categoria, incapaz de provocar aprendizagem. É verdade que, lamentavelmente, experiências feitas sem o menor compromisso com o desenvolvimento dos alunos reforçam os preconceitos existentes.

Pelas determinações legais e pelas próprias características da EAD, descritas neste Parecer, o controle, pelo poder público, da qualidade dos cursos e a supervisão das condições de instalação e oferta da Educação a Distância não podem ocorrer da mesma forma com que se procede, até o momento, na chamada educação presencial. Esta é oferecida e recebida no mesmo ambiente, sendo possível avaliar “in loco” as condições em que se dá. A linguagem, os instrumentos e os recursos da educação a distância não são os mesmos, pois o termo “a distância” remete ao emprego de meios de comunicação não presenciais, tornando essa forma de educação substancialmente diversa, metodologicamente, do regime escolar em que a relação aluno-professor é imediata e direta. O acompanhamento, a orientação, a avaliação e a supervisão tornam-se impossíveis de serem feitas nos moldes tradicionais, posto que os alunos estão espalhados por todo o espaço de alcance dos instrumentos tecnológicos adotados no curso.

Entretanto, as normas para a realização da educação a distância não deverão ser menos rigorosas do que as da educação presencial, devendo elas assegurar a promoção e consolidação da educação a distância de qualidade e com credibilidade junto à comunidade.

Diante desse desafio e da dificuldade de controle da oferta, inerente às próprias condições da educação a distância, que pode atingir um numero imenso de alunos, a um custo que, com o tempo, pode se tornar menor, oferecendo a educação de “pronta resposta”, impõe-se o estabelecimento de normas específicas para sua implementação.

Detalharemos neste Parecer apenas as normas para implementação da modalidade de Ensino a Distância na Educação Básica de Jovens e Adultos, e no Ensino Médio, ficando as demais para serem tratadas em Parecer e Resolução específicos.

Implementação da Educação Básica de Jovens e Adultos e do Ensino Médio na Modalidade a Distância

Prevista no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria.

Conforme estabelecido no parágrafo primeiro do mesmo artigo devem ser oferecidas "*oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho"*

O art. 4º, VII, da LDB, também é claro:

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

VII- 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;

O ilustre Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer CEB nº 11/2000 assim se pronunciou: "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".

Ora, a educação a distância oferece-se como a modalidade de ensino capaz de ser aquela que o indivíduo precisa, no momento em que dela necessita, no lugar onde a pessoa se encontra e a um custo que pode se tornar cada vez menor. Isso quer dizer democratização da educação, possibilidade de reduzir as diferenças educacionais devidas à pobreza ou ao subdesenvolvimento regional. Mas também quer dizer atualização de saberes e de fazeres, desenvolvimento do hábito de estar sempre estudando e possibilidade de ser um cidadão atuante na sociedade da informação.

Nesse sentido também se manifestou o ilustre Conselheiro Cury, no referido Parecer:" educação a distância sempre foi um meio capaz de superar uma série de obstáculos que se interpõem entre sujeitos que não se encontrem 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...dado seu caráter inovador e flexível, pode sempre ser tomado de assalto por mãos inescrupulosas com conseqüências 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."

Salientamos aqui alguns pontos da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de julho de 2000, que, acompanhada do Parecer CEB nº 11/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 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.

Art. 5º Os componentes curriculares conseqüentes 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 CEB nº 11/00 que acompanha a presente resolução, nos Pareceres CEB nº 4/98, CEB nº 15/98 e 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 eqüidade, 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 eqüidade, 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 EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Art. 6º - Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, está contemplado, em sua especificidade, nos artigos 35 e 35 da LDB.

Importante salientar que o mesmo deverá ter a duração de três anos.

Salientamos aqui alguns pontos da Resolução CNE/CEB nº 3, de 1º de junho de 1998, que, acompanhada do Parecer CEB nº 15/98, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

Art. 6º Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.

Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Artigo 11 Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que:

I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;

II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;

III - a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio;

Respeitadas as condições acima, e todas as demais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos, e o Ensino Médio, os programas de Educação a Distância serão oferecidos por instituições especificamente credenciadas, por tempo limitado, pelos sistemas de ensino, por delegação da União.

Entende-se que o artigo 80 da LDB atribui à União a competência de credenciar instituições de EAD. No entanto, há que se diferenciar as competências exclusivas da União e aquelas que lhe são privativas, de acordo com a Constituição Federal em seu artigo 21, a Carta Magna trata de atos como *relações com Estados estrangeiros, declaração de guerra e decretação de estado de sítio*. Trata-se, nitidamente, de competências exclusivas, que não podem ser delegadas a nenhum dos entes federativos ou a seus órgãos. No artigo 22, são tratadas as competências privativas da União, tais como as questões afeitas ao *trânsito e transporte, comércio interestadual* e *diretrizes e bases da educação.* Trata-se claramente de questões sobre as quais diversos entes federativos podem legislar e aduzir normas próprias. O artigo 23 trata das competências comuns à União, Estados, Distrito Federal e Municípios e nelas se incluem as questões relativas ao *acesso à cultura, à educação e à ciência*. Aqui não resta dúvida que a União pode delegar aos entes federativos atribuições à ela concernentes.

A qualidade da educação a distância, tanto dos programas como da instituição ofertante, deverá ser aferida pelos órgãos do sistema através de procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em norma específica, e que deverão contemplar os seguintes itens:

- Histórico de funcionamento da instituição;
- Identificação da entidade mantenedora
- Projeto Pedagógico Próprio;
- Descrição da estrutura curricular do curso, indicando evolução esperada do educando ao longo do programa, em atividades assistidas de forma presencial e/ou remota, em grupo e/ou individual;
- Descrição do material didático ;
- Descrição das estratégias e instrumentos de avaliação a serem utilizados a fim de aferir o desempenho do estudante e orientar sua progressão no programa;
- Descrição das estratégias de recuperação previstas para os alunos que não lograrem sucesso nas avaliações, sem ônus para o estudante;
- Comprovação de estrutura básica de comunicação e de administração compatível com o projeto pedagógico do curso,
- Quadro técnico-profissional;
- Comprovação de estrutura financeira que possa viabilizar implementação do programa e da infraestrutura de apoio necessária.

A autorização para a implementação de cursos a distância deverá ser concedida pelo prazo máximo de cinco anos. Uma vez autorizada a implementação

de um curso a distância e o credenciamento de uma instituição pelos órgãos competentes do sistema de ensino e, de acordo com o princípio da cooperação e integração entre os sistemas, referido no parágrafo 3º do art. 80 da LDBEN, o órgão responsável deverá comunicar essa autorização aos demais sistemas.

Durante a fase inicial de implementação de cursos de Educação Básica de Jovens e Adultos de cursos de ensino médio na modalidade a distância por uma determinada instituição, a certificação de conclusão será feita exclusivamente por meio de Exame de Estado, pois impõe-se um período de rigorosa avaliação, na saída do concluinte dos cursos, quanto à consecução dos objetivos a que os mesmos se propõem.

São considerados Exames de Estado os criados por lei e os exames supletivos oferecidos pelos órgãos oficiais. Poderão ser oferecidos concorrentemente pela União e pelos sistemas de ensino ou, preferencialmente, sob a forma de colaboração. A União e os sistemas poderão também autorizar outras instituições especificamente para fazer os exames supletivos, desde que sejam de comprovada capacidade de avaliação de aprendizagem e não ofereçam os cursos cujos alunos irão avaliar.

A expedição dos certificados de conclusão deve ser feita pela instituição autorizada a ministrar o curso, a quem compete zelar pela autenticidade e arquivo dos documentos que comprovem a aprovação no exame final.

As instituições deverão divulgar amplamente a autorização de funcionamento de seus programas de EAD e o seu credenciamento, assim como informações a respeito das condições de avaliação e de certificação constantes neste Parecer e Resolução correspondente.

A falta de informação adequada e suficiente a respeito das condições dos exames e das certificações, uma vez comprovada, acarretará a imediata perda de registro de seus cursos a distância, processo administrativo que vise à apuração dos fatos, sustando-se de imediato a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento, assim como o encaminhamento do fato ao Ministério Público e aos órgãos de Defesa do Consumidor.

Caso a instituição ofertante deseje estabelecer parcerias, convênios ou outras formas de colaboração com instituições, localizadas em outras unidades da federação, ou mesmo, deseje oferecer seus cursos em outros Estados, sem estabelecer convênios locais, poderá fazê-lo, dentro das seguintes condições:

- a divulgação dos programas, assim como o envio de todo e qualquer material de ensino é livre, em todo o território nacional, qualquer que seja o veiculo de comunicação utilizado;

- para realizar encontros fora unidade da federação onde foi credenciada, ou para abrir uma unidade física de apoio em outro Estado, para divulgação, recebimento de matrículas, acompanhamento por tutoria local e outras ações exigidas para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica, a instituição deverá enviar uma comunicação específica aos órgãos do sistema da nova sede. Essa comunicação deverá explicitar claramente todas as atividades que serão desenvolvidas na nova sede para que o sistema local possa exercer, na forma da lei, a devida fiscalização sobre as atividades, podendo intervir se houver infração da legislação. A comunicação deverá estar acompanhada de cópia da autorização concedida no estado de origem, e, no caso de convênios, parcerias ou outras formas de colaboração, incluir uma cópia da documentação referente

A instituição continuará responsável pelo curso, respondendo pela sua

implementação, tal como foi autorizada.

Durante o prazo de 5 (cinco) anos estabelecido nestas Diretrizes, a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal, deverão apoiar as instituições, ajudando-as a testar, aperfeiçoar e corrigir rumos de seus cursos a distância, acompanhando a sua implementação e, principalmente, acompanhando os resultados dos egressos dos mesmos em exames oficiais.

Os cursos a distância vêm se tornando uma prática universal, disseminando-se em todos os países, constituindo-se numa experiência que deve ser investigada e intercambiada, possibilitando assim o seu enriquecimento.

Esta experiência já vem demonstrando a expansão, em grandes proporções, dos cursos a distância, principalmente em países de grandes dimensões geográficas como o Brasil.

Esse fato leva a considerar a conveniência de, com o tempo, e baseada em dados confiáveis, a avaliação e a conseqüente certificação dos alunos possam ser feitas pelas próprias instituições que ofereçam o curso.

A instituição deverá registrar e arquivar os documentos dos alunos que fizeram os exames de Estado, assim como os resultados obtidos pelos mesmos, pois esses resultados permitirão à instituição, após o prazo de cinco anos de funcionamento, requerer renovação do seu credenciamento, comprovando, principalmente através dos resultados obtidos pelos seus alunos em exames oficiais, a eficiência e qualidade de seus cursos.

A renovação poderá ser concedida desde que a instituição apresente:

I - Aprovação de pelo menos 50% (cinqüenta por cento) dos alunos inscritos em cada um dos exames de Estado nos últimos 4 (quatro) anos, considerando-se um número mínimo de alunos por exame, a ser determinado pelos sistemas de ensino no ato de autorização do curso.

II - Capacidade de realização de provas, comprovação da existência de banco de itens suficientes, instalações físicas adequadas e equipadas conforme a natureza dos meios de avaliação que serão utilizados;

III - Comprovação do arquivamento de todas as provas dos exames de Estado realizadas no período dos últimos quatro anos;

IV - Disponibilidade declarada de supervisão pelo respectivo sistema a qualquer tempo;

V - Comprovação de que a instituição possui reputação ilibada.

Concedida a renovação, a instituição estará também qualificada para realizar exames de certificação, dispensando os exames de Estado.

Serão estabelecidas normas para o período de transição na Resolução que acompanha este Parecer.

II – VOTO DA RELATORA

Voto pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio e do respectivo projeto de resolução, na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 2 de dezembro de 2002.

Conselheira *Sylvia Figueiredo Gouvêa* – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 02 de dezembro de 2002.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Esta Resolução normatiza a autorização de programas e o credenciamento de instituições de Educação a Distância (EAD) para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio, estabelecendo procedimentos a serem observados por instituições públicas e privadas e pelos respectivos sistemas de ensino

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º, § 1°, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 41/2002, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em _____ de_____de_____

Resolve:

Art 1º . A Educação a Distância é uma modalidade de educação oferecida por instituições educacionais públicas ou privadas, que, através de Projeto Pedagógico apropriado e utilizando meio de comunicação principalmente não presencial, contribua para a aquisição de competências que promovam o pleno desenvolvimento do educando, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania.

Art. 2º . Esta Resolução disciplina:

I. cursos de educação a distância para Jovens e Adultos (EAD/EJA) como modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensinos Fundamental e Médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), em especial dos seus artigos 4º, 5º ,37, 38, 80 e 87, que se desenvolve em instituições credenciadas.

II. cursos de Educação Básica, na etapa do Ensino Médio(EAD/EM), nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em especial nos seus artigos 4º e 5º, dos artigos 22 a 27 e dos artigos 35 e 36, que se desenvolve em instituições credenciadas.

§ 1º . Os cursos de EAD/EJA devem obedecer ao disposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de julho de 2000, que, acompanhada do Parecer CEB 11/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

§ 2º . Os cursos de EAD/EM devem obedecer ao disposto na Resolução CNE/CEB nº 3/98, de 26/06/98 que, acompanhada do Parecer CEB nº 15/98, de 01/06/98, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 3º . Os cursos de Ensino Médio, para atender a alunos menores de 18 anos, somente poderão ser autorizados pelos sistemas de ensino se a necessidade social for devidamente comprovada e o projeto pedagógico demostrar cabalmente os benefícios da modalidade a distância nessa etapa da escolaridade básica.

Art. 4º . Consoante o parágrafo 4º do artigo 32 da Lei nº 9.394/96, o Ensino Fundamental oferecido para a faixa etária da educação compulsória será sempre presencial, sendo a educação a distância utilizada somente como complementação de ensino ou, transitoriamente, em situações emergenciais, reconhecidas pelas autoridades competentes e autorizadas, explicitamente, pelos sistemas de ensino.

Art. 5º **.** Os cursos de Educação de Jovens e Adultos e de Ensino Médio, na modalidade a distância serão autorizados e as instituições educacionais especificamente credenciadas para esse fim, pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único**.** A competência de credenciamento de instituições, pelos sistemas de ensino, decorre de delegação da União, expressa no Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998.

Art. 6º . A solicitação de autorização dos cursos e de credenciamento das instituições que pretendam oferecer Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, na modalidade a distância, deverá conter:

- Histórico de funcionamento da instituição;
- Identificação da entidade mantenedora;
- Projeto Pedagógico apropriado, que contenha, inclusive, a previsão de oferecimento de cursos fora da sede, se for o caso;
- Estrutura curricular do curso indicando a evolução esperada do educando ao longo do programa, em atividades assistidas de forma presencial, remota, em grupo ou individualmente;
- Descrição do material didático;
- Estratégias e instrumentos de avaliação a serem utilizados a fim de aferir o desempenho do estudante e orientar sua progressão no programa;
- Estratégias de recuperação previstas para os alunos que não lograrem sucesso nas avaliações, sem ônus para o estudante;
- Comprovação de estrutura básica de comunicação e de administração compatível com o projeto pedagógico do curso,
- Quadro técnico-profissional;
- Comprovação de estrutura financeira capaz de viabilizar a implementação do programa e da infraestrutura de apoio necessária.

Art. 7º . A autorização dos cursos, bem como o credenciamento de instituições será concedida pelo prazo máximo de 5 **(**cinco) anos**.**

§ 1º . Os sistemas de ensino, ao autorizar cursos e credenciar insti-tuições, informarão os demais sistemas a respeito dos atos realizados.

§ 2º . Os órgãos competentes do respectivo sistema de ensino supervisionarão, na forma da lei, as instituições credenciadas, os cursos autorizados e as ações de EAD/EJA e de EAD/EM realizadas em seu território.

Art. 8º . Uma vez que o órgão competente do sistema de ensino da Federação tenha expedido autorização para um curso e credenciado uma instituição para ministrá-lo, esta poderá atuar fora do seu território, para procedimentos de matricula de alunos, envio e recepção de materiais de ensino/aprendizagem e de avaliação, veiculados por meios de comunicação a distância.

§ 1º . No caso previsto no caput deste artigo, as instituições deverão informar suas ações ao órgão competente do outro território, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, enviando cópia do seu credenciamento e da autorização do curso outorgados pelo sistema de ensino de origem

§ 2º . Os sistemas de ensino da nova territorialidade supervisionarão, na forma da lei, as instituições, os cursos e as ações realizadas em seu território por entidade credenciada por outro sistema.

§ 3º . A instituição originalmente credenciada será sempre respon- sável pelos atos que levam à certificação dos alunos.

Art. 9º . As instituições credenciadas poderão firmar convênios com instituições localizadas fora de seus territórios, com vistas ao oferecimento de cursos, desde que observem as seguintes disposições:

I - O estabelecimento de convênios deverá estar previsto no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico de ambas as instituições, que explicitarão seus termos;

II - Cada uma das instituições deverá estar devidamente credenciada em seu respectivo sistema de ensino;

Art. 10 . A avaliação dos alunos será feita no processo, pela própria instituição credenciada, que qualificará os educandos para a realização de exames de estado.

Art. 11 . A avaliação que conduz à certificação será feita exclu- sivamente por meio de exames presenciais de Estado.

§ 1º . Os exames de Estado serão oferecidos concorrentemente pela União e pelos Sistemas de Ensino, preferencialmente sob regime de colaboração.

§ 2º **.** Os sistemas de ensino poderão credenciar, para realização dos exames referidos no caput deste artigo, instituições públicas ou privadas, com capacidade reconhecida e notória competência em avaliação de aprendizagem, desde que não ofereçam o nível de educação básica correspondente.

§ 3º . As instituições credenciadas que oferecerem os cursos serão as responsáveis pela inscrição de seus alunos nos exames de Estado, arcando com seus custos e mantendo os registros de inscrição e desempenho de seus estudantes.

Art. 12. O certificado de conclusão do curso será expedido pela ins- tituição credenciada, segundo resultado dos exames de Estado, e terá validade nacional..

Art. 13. Até 90 dias antes do término do prazo referido no caput do artigo 7º, as instituições credenciadas poderão solicitar, ao seu respectivo sistema de ensino, renovação de seu credenciamento.

§ 1º . O sistema de ensino deverá decidir sobre a solicitação antes de findo o prazo em questão.

§ 2º . Concedida a renovação, a instituição estará também quali- ficada para realizar exames de certificação, dispensando os exames de Estado, referidos no art. 11, desde que satisfaça os seguintes requisitos:

I - Aprovação de pelo menos 50% (cinqüenta por cento) dos alunos inscritos em cada um dos exames de Estado nos últimos 4 (quatro) anos, considerando-se um número mínimo de alunos por exame, a ser definido pelos sistemas de ensino no ato de credenciamento inicial da instituição;

II **-** Capacidade de realização de provas, comprovação da existência de banco de itens suficientes, instalações físicas adequadas e equipadas conforme a natureza dos meios de avaliação que serão utilizados;

III - Comprovação do arquivamento de todas as provas dos exames de Estado realizadas no período dos últimos quatro anos;

IV - Disponibilidade declarada de supervisão pelo respectivo sistema a qualquer tempo

V - Comprovação de que a instituição possui reputação ilibada.

Art. 14. Os certificados de cursos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados pelos sistemas de ensino para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas a serem definidas para tanto pelos sistemas de ensino, que aplicarão os mesmos critérios vigentes para o ensino presencial.

Art. 15 . As instituições deverão divulgar, nos veículos de comunicação de massa, em todos os seus documentos institucionais e peças publicitárias a autorização de funcionamento de seus cursos e os atos de seu credenciamento, assim como informações a respeito de convênios, das condições de avaliação e de certificação de estudos.

Parágrafo único. A falta de informação adequada e suficiente a respeito das condições de exames e de certificação, uma vez comprovada, acarretará a imediata perda de autorização de seus cursos, inclusive os mantidos em instituições conveniadas, sem prejuízo de processo administrativo que vise à apuração dos fatos, sustando-se de imediato a tramitação de pleitos de interesse da instituição em todos os sistemas de ensino, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento, assim como o encaminha-mento do fato ao Ministério Público e aos órgãos de Defesa do Consumidor.

Art.16 Os cursos autorizados em instituições credenciadas em datas anteriores ao da publicação desta Resolução terão um prazo máximo de 180 dias para se adequarem aos termos da mesma.

Parágrafo único Os alunos matriculados até a data de publicação desta Resolução, terão o prazo máximo de 180 dias para concluírem seus cursos, sem atender à exigência indicada no art. 11.

Art. 17. Esta Resolução entra em vigor na data da publicação de sua homologação, revogadas as disposições em contrário.

Carlos Roberto Jamil Cury

Presidente da Câmara de Educação Básica

(•) PARECER CNE Nº 3/2003 – CEB – Aprovado em 11.3.2003

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil*

INTERESSADO: Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité, (BA) e outros **UF**: BA

RELATOR: Nelio Bizzo

PROCESSO CNE Nº 23001.000023/2003-61

I – RELATÓRIO

Histórico

O Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité, BA, encaminhou ofício em 28 de outubro pp comunicando o temor dos professores sobre o que deverá ocorrer em 2007, explicitamente se será ou não admitida a permanência dos atuais professores em sala de aula, mesmo se detiverem credencial de nível médio, na modalidade Normal, e trabalharem na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Ofício de teor parecido foi encaminhado em 30 de outubro pp pela professora Vitória Ana Pignatti Lima Barbosa, diretora da EMEI “Cara Pintada”, de Itapuí, SP, indagando da obrigatoriedade de freqüência em curso de capacitação para professores formados em nível médio na modalidade Normal. Ela registra a oferta feita pelo Centro Universitário UNIARARAS e indaga se o Curso Normal Superior é de fato obrigatório para que os professores com Normal médio continuem a lecionar após 2007 e se essa suposta obrigatoriedade se estenderia inclusive aos professores efetivos.

(•) Homologado em 1º.8.03. DOU de 4.8.03.

Mérito

A formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, freqüentemente tem sido envolvida em controvérsias. A Lei nº 9.394/96 definiu o patamar mínimo para o exercício docente para os quatros últimos anos do ensino fundamental, ao estatuir que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. *(LDB, art. 62).*

Nas Disposições Transitórias da mesma lei consta, no § 4º do art. 87, *que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".* Por meio desta redação de significado pouco preciso muitas pessoas foram levadas a pensar que após 10 anos da promulgação da Lei o acesso a funções docentes passasse a ser prerrogativa exclusiva de professores com formação em nível superior.

Essa interpretação, apesar de muito difundida, não resiste a uma análise da legislação que serve de referência, em especial três suportes básicos: a própria LDBEN, a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) e a Constituição Federal.

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que freqüentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudicá-lo.

De fato, no TÍTULO II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, da Constituição Federal, o CAPÍTULO I se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e em seu artigo 5º, afirma:

"XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada:"

As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito têm assegurado o reconhecimento de seu titulo profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica.

Outro preceito importante em relação ao direito adquirido se refere ao fato de ele ser incorporado mesmo se não exercido. Assim, não são apenas os professores que estão no exercício da profissão que têm direito adquirido, mas todos aqueles que têm o certificado de conclusão expedido por instituição reconhecida pelo respectivo sistema de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Médio na modalidade Normal (Parecer CNE/CEB nº 1/99) reconhecem que o Art. 62 da LDBEN "flexibiliza" a trajetória de formação docente e indo além, afirma que:

"Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais haverão de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar conseqüência à valorização do magistério em todas as suas dimensões."

Embora a lei determine que o nível médio é o patamar mínimo para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, existe plena concordância sobre a conveniência de formação em nível superior para todos os professores. Esse patamar mínimo e o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação docente foi confirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ele defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica em, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação continuada.

O Plano Nacional de Educação reconhece a existência de cerca de 30.000 professores que atuam na educação infantil e que não possuem formação docente, um número incerto atuando em creches, pouco mais de 10.000 professores atuando em classes de alfabetização, com formação apenas no ensino fundamental. Da mesma forma, pondera a mesma Lei, cerca de 100.000 professores (número que o PNE considerava subestimado) atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e carecem de formação específica em nível médio.

O Plano Nacional de Educação estabelece que (meta 10.3.10*) "onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições especificas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as series iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior."* Todos esses profissionais devem completar sua formação em nível médio, na modalidade Normal, até 2006 (meta 10.3.17).

Ao mesmo tempo, somando-se a essa demanda, o Plano Nacional de Educação estabelece ainda a transformação progressiva de todas as escolas unidocentes em escolas com mais de um professor (meta 2.3.15) e a reversão do desdobramento de turnos, garantindo no máximo dois turnos diurnos e um noturno (meta 2.3.20). Essas determinações apontam para o equacionamento da formação docente na zona rural, em lugares de difícil acesso, de maneira a que todas as crianças tenham educação de qualidade, com professores que tenham pelo menos a formação em nível médio, na modalidade Normal.

A seguir é apresentando estudo sobre os mais recentes números oficiais de professores (em verdade, funções docentes) que carecem de formação específica para o magistério.

Regiões	Professores sem Ensino Médio				
	Alf. + 1ª a 4ª	Pré-Escola	Creche	EJA	TOTAL
Brasil	52.751	17.604	11.349	4.366	86.070
Norte	11.561	2.129	499	1.310	15.499
Nordeste	33.977	11.854	3.463	2.741	52.035
Sudeste	2.330	1.574	3.670	119	7.693
Sul	2.106	1.334	3.356	120	6.916
Centro-Oeste	2.777	713	361	76	3.927

Fonte: MEC/INEP/SEEC
Censo 2001 (funções docentes)

Os dados do Censo 2001 mostram a existência de 86.070 professores em sala de aula que **carecem** da formação em nível médio. Possivelmente, dados mais recentes, em especial colhidos com maior cuidado em instituições de ensino municipais, revelem contingente maior de professores nessa situação, seja na educação infantil, seja nos cursos de EJA. O desdobramento das classes unidocentes e a diminuição do número de turnos, metas do PNE, certamente ampliarão a necessidade de formação em nível médio, na modalidade Normal. Portanto, não resta dúvida acerca da pertinência das metas estabelecidas no PNE em relação à formação no nível médio, na modalidade Normal. A Escola Normal de nível médio, de saudosa memória em muitos lugares, ainda se faz necessária em nosso País e não é possível dizer o contrário senão sob o risco de incorrer em equívoco grave.

A formação em nível superior de todos os professores é uma utopia norteadora, um desejo que a lei quer ver satisfeito e, assim sendo, não pode ser considerada uma meta a ser alcançada de maneira trivial. Os sistemas de ensino e seus órgãos normativos deverão estimular e perseguir a causa da qualidade na educação – outro ditame constitucional – o que implica em buscar e oferecer oportunidades de formação docente, inclusive em serviço e com os recursos da educação à distancia. No entanto, isso só poderá ser feito por meio de **estímulos** à progressão funcional, com planos de carreira que contemplem a formação em nível superior e incentivos diversos, inclusive com o recurso ao licenciamento periódico disposto no art. 67, II, da LDBEN.

Em relação à dúvida sobre a participação em concursos públicos, todos os profissionais da educação que adquiriram a prerrogativa do magistério não podem ser impedidos, de forma legal, de participar de qualquer mecanismo de acesso a funções docentes, em especial na esfera do serviço público. O concurso público de provas e títulos é genuinamente o mecanismo de acesso consagrado em nossa Carta Magna (art. 206, V, com redação da Emenda Constitucional nº 19, de 04/06/98) e na legislação infraconstitucional. A LDBEN, também ressalta a importância do concurso publico de provas e títulos (art. 67, I), franqueado a todos os que estão legalmente habilitados, como via única de acesso a cargos docentes. A LDBEN chega a ser inclusive incisiva nesse ponto dado que o art. 85, diz que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição publica de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos. A expressão “titulação própria” tem o fito de explicitar a abrangência que a formação docente comporta e que está sendo definida no art. 62.

Assim, os profissionais com formação em nível médio, na modalidade normal, têm assegurado o direito à docência no futuro e esse direito não pode ser cerceado por força da Constituição Federal.

II – VOTO DO RELATOR

Voto nos termos deste parecer, anexando minuta de resolução, solicitando remessa de cópia deste parecer aos interessados e às instituições mencionadas em suas missivas. Diante da relevância da matéria para os sistemas de ensino, solicita remessa deste parecer aos Conselhos Estaduais de Educação, por meio do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Brasília(DF), 11 de março de 2003.
Conselheiro *Nelio Bizzo* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova o voto do Relator, com voto contrário do conselheiro Arthur Fonseca Filho.

Sala das Sessões, em 11 de março de 2003.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Presidente
Conselheiro *Nelio Bizzo* – Vice-Presidente

DECLARAÇÃO DE VOTO

Voto contrariamente ao presente parecer e ao seu projeto de resolução, exclusivamente, por conta do Voto do Relator. Considero que a matéria constante do referido parecer não é passível de normatização. Por outro lado, enquanto a comissão especial, criada no âmbito do CNE, não concluir seus estudos, no sentido de consolidar as normas para a formação de professores, é inoportuna a definição de mais um ato normativo.

Brasília, 11 de março de 2003.

Arthur Fonseca Filho – Conselheiro

RESOLUÇÃO CEB Nº DE__DE__DE 2003

Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência em vista do disposto na Lei nº 9.394/96, e dá outras providências

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CEB__/03, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em __de__ de __,

Resolve:

Art. 1º Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e a prerrogativas

profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei nº 9.394/96.

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º Aos docentes que já possuírem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior.

Art. 3º Os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional nos termos do Parecer CNE/CEB nº 1/99 e art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 3/97, utilizando também, para tanto, o recurso do licenciamento periódico disposto no Art. 67, II, da Lei nº 9394/96, os recursos da educação a distância, de maneira a atender as metas instituídas na Lei nº 10.172/2001.

§ 1º A adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será sempre voluntária, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei.

§ 2º A oferta de programas de capacitação e formação em serviço deverá ser feita sem comprometer o calendário escolar, assegurando aos alunos da educação básica o cumprimento integral da carga horária do ano letivo.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Carlos Roberto Jamil Cury
Presidente da Câmara de Educação Básica

PARECER CNE Nº 4/2003 – CEB – Aprovado em 11.3.2003

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista o Parecer CNE/CP nº 26/2001, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio e participação de profissionais habilitados em concursos públicos*

INTERESSADOS: CME de Corumbá e outros **UF:** MS

PROCESSO Nº 23001.000209/2002-39

I – RELATÓRIO

Histórico

No Ofício 113/2002/CME, de 24 de Outubro de 2002, o Conselho Municipal de Corumbá relata a realização de concurso público para provimento de cargo de professor de matemática e afirma que portadores de diploma de licenciatura curta foram impedidos de tomar posse, tendo, no entanto, continuado a lecionar na rede pública com contrato precário. Informa ainda que foi realizado concurso para contratação de profissionais para creche, sendo que o edital do concurso incluía a formação em psicologia como passível de nomeação e posse. O ofício termina com

perguntas acerca da legalidade das medidas adotadas e indaga o que deve ocorrer a partir de 2006 com os professores que possuírem apenas o nível médio, na modalidade normal, participando de concursos públicos inclusive, de acordo com o disposto com o art. 87 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN).

Ofício similar é remetido pelo assessor jurídico da Secretaria Municipal de Educação do Recife, Sr. Geraldo Targino Sampaio, no qual ele indaga a provisão legal para a nomeação e posse de Licenciado em Pedagogia, que, no entanto, tendo se formado em 1981 não apresenta a habilitação magistério e indaga sobre atos emanados deste Conselho versando sobre as habilitações da Pedagogia.

O Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité, BA, encaminhou ofício em 28 de Outubro pp, manifestando dúvida sobre o termo "admitidos", presente no § 4º do art. 87 da LDB, indagando se o termo designa tolerância para com a presença ou se a referência é em relação à possibilidade de participação em concurso público.

Foi feita juntada ao processo do ofício 008115.2003-01, no qual a Secretária Municipal de Educação de Governador Valadares (MG), Profª Sames Assunção Madureira, faz indagações sobre a validade dos patamares do plano de carreira, no qual os professores concursados e portadores do diploma de Licenciatura Curta são alocados no Quadro Suplementar e não no cargo de Professor Municipal II, destinado a professores com Licenciatura Plena em cursos específicos, correspondentes à sua área de atuação.

Mérito

Diversos pareceres já abordaram a questão do direito ao magistério aos portadores de certificado de nível médio, na modalidade normal (Pareceres CNE/CEB nºs15/98, 1/99, 1/03, 3/03 e Resoluções CNE/CEB nºs 3/98 e 2/99).

Nessas peças fica acima de qualquer dúvida o fato de que o ano de 2007 não traz nenhuma conseqüência para os professores com credencial de nível médio, na modalidade normal.

Uma consulta sobre posse de professores em concurso público já foi respondida por esta Câmara de Educação Básica por meio do Parecer CNE/CEB nº 26/2000. Lá consta que é comum que administrações públicas façam diferentes exigências a candidatos a concurso público para provimento de cargos de professor. Reconhece-se a necessidade de selecionar candidatos que atendam às demandas atuais da Lei. No entanto, essa necessidade não pode olvidar os direitos de profissionais que apresentam credenciais diferentes das preconizadas pelo atual quadro legal.

Há que se contemplar, portanto, um horizonte mais amplo e delinear os possíveis conflitos e soluções cabíveis, na esperança de dirimir as dúvidas objeto das consultas.

Nos termos do art. 48 da Lei nº 9.394/96 os diplomas de cursos reconhecidos têm validade nacional (quando registrados) como prova da formação recebida por seu titular. Quando a lei define um requisito acadêmico para habilitação profissional no magistério ela estabelece as condições de validade de contratos. O ato jurídico perfeito emana de contratos válidos e gera direito. O Poder Público tem a obrigação de reconhecer a habilitação profissional decorrente de ato jurídico perfeito e que foi incorporado irreversivelmente ao patrimônio pessoal de muitos profissionais.

É de se esperar que a boa parte dos profissionais hoje em exercício tenha como quadro legal de referência a Lei nº 5.692/71, a qual, em seu artigo 30, alínea b, instituía a licenciatura de curta duração. No artigo 40, a mesma lei estipulava como requisito acadêmico para o exercício de magistério o registro profissional expedido pelo MEC. Portanto, nesse quadro de referência, os portadores de registro profissional de professor expedido pelo MEC têm assegurada a ministração das disciplinas constantes naquele documento, ainda que em caráter precário, direito adquirido que não é facultado a nenhuma lei revogar.

De fato, no TÍTULO II, *Dos Direitos e Garantias Fundamentais*, da Constituição Federal, o CAPÍTULO I se refere aos *Direitos e Deveres Individuais e Coletivos*, e em seu artigo 5º, afirma:

*"**XXXVI** - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;"*

As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito têm assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica na forma da lei.

Outro preceito importante em relação ao direito adquirido se refere ao fato de ele ser incorporado mesmo se não exercido. Assim, não são apenas os professores que estão no exercício da profissão que têm direito adquirido, mas todos aqueles que têm o certificado de conclusão ou diploma, no caso de educação superior, expedido por instituição reconhecida pelo respectivo sistema de ensino.

Todos os profissionais da educação que adquiriram a prerrogativa do magistério podem, de forma legal, participar de qualquer mecanismo de acesso a funções docentes, em especial na esfera do serviço público. O **concurso público de provas e títulos** é genuinamente o mecanismo de acesso consagrado em nossa Carta Magna (art. 206, V, com a redação da Emenda Constitucional nº 19, de 04/06/98). A LDBEN, também ressalta a importância do concurso público de provas e títulos (art. 67, I), franqueado a todos os que estão legalmente habilitados, como via única de acesso a cargos docentes. A LDBEN chega a ser inclusive incisiva nesse ponto dado que o art. 85. diz que *qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos.* A expressão "titulação própria" tem o fito de explicitar a abrangência que a formação docente comporta e que está definida no art. 62 da LDBEN.

Firma-se aqui, portanto, um importante conceito: a Lei nº 9.394/96 não pode, em nenhum tempo, impedir nenhum profissional da educação legalmente habilitado de participar de concurso público e a seu pretexto não podem ser cometidos quaisquer atos contra o efetivo exercício profissional de professores com a titulação própria.

O Parecer CNE/CES nº 630, de 05/11/97, ratificou o fato de que as licenciaturas curtas não mais conferem habilitação docente, dado que os futuros egressos dos cursos de curta duração *não poderão lecionar nos sistemas de ensino*. Note-se o tempo verbal futuro extraído dos termos literais do parecer. A Resolução CNE/CES nº 02/99, publicada no Diário Oficial da União, em sua edição de 25 de maio de 1999 (Seção 1, p. 15) ratificou a extinção dos cursos de licenciatura de curta duração. Portanto, os ingressantes nesses cursos de curta duração, a partir desta

data, não estão habilitados profissionalmente face ao quadro legal que lhes serve de referência. Por outro lado, os profissionais que, devido a leis anteriores, possuem registro profissional expedido pelo MEC, têm seus direitos adquiridos preservados pela Constituição Federal e constituem quadro em extinção, ou seja, tiveram habilitação profissional originada de ato jurídico perfeito, portanto inquestionável, mas a via de acesso utilizada à época foi extinta.

A figura do "quadro em extinção" é distinta do "quadro extinto", e os direitos adquiridos pelos profissionais devem ser respeitados, mantendo-se a referência legal que vigeu à época da outorga da credencial, mesmo que a norma tenha sido posteriormente revogada. Embora a Portaria Ministerial nº 524, de 12 de junho de 1998, tenha revogado a Portaria nº 399, de 29 de junho de 1989, a forma objetiva pela qual nela eram definidas as disciplinas que os portadores de diferentes diplomas poderiam ministrar permanece servindo de referência para muitos profissionais formados àquela época. Devido ao fato de sua revogação não ter sido acompanhada de nova norma, muito do que ela dispunha permanece como referência em diversos contextos. Mais recentemente, os órgãos normativos de diversos sistemas têm utilizado essa antiga norma, adaptando-a na redação de atos que dispõem sobre professores habilitados a ministrar as disciplinas oferecidas nas escolas de sua circunscrição.

Os sistemas de ensino têm à sua disposição professores com diploma de nível médio e de licenciatura plena, ao lado de portadores de diplomas de licenciatura de curta duração (como parte de quadro docente em extinção). Estes últimos, como ficou bem estabelecido no Parecer CNE/CP nº 25/2002, não podem ser considerados plenificados por meio do disposto na Resolução CNE/CP nº 2/97. Da mesma forma como a Resolução CNE/CP nº 2/97 não confere direito adquirido no caso da plenificação de Licenciaturas Curtas, também não o confere a profissionais que não detinham *sólida formação* teórica na área na qual buscaram complementação pedagógica, pois também não satisfizeram as exigências do quadro legal de referência. Nesses casos, o contrato entre as partes carecia de validade e não configurou ato jurídico perfeito.

Cabe aos sistemas de ensino priorizar aqueles que, na forma da lei, mais contribuam para a causa da qualidade na educação por meio de normatização complementar, de acordo com o que dispõe o art. 211 da CF e art. 10 e 11 (entre outros) da Lei nº 9.394/96.

Assim, o Parecer CNE/CEB nº 26/2000 registra:

"*Como o acesso ao cargo docente na rede pública tem como via única o concurso público de provas e títulos (CF, art. 206, V, LDBEN, art. 67, I), é lógico supor que os professores que se submeterem a concursos públicos terão seus títulos avaliados, quando será aquilatado o valor relativo de cada título apresentado, inclusive os obtidos em programas de desenvolvimento profissional. É do interesse do profissional em particular, esteja em efetivo exercício ou não, e da educação em geral, que tais programas sejam implementados pelos sistemas de ensino.*

Ao realizar concursos públicos para cargos docentes, as administrações públicas devem atentar a essas disposições legais e, ao mesmo tempo, ao interesse maior da educação. É da dicção do texto constitucional que a educação, obrigação do Estado, deve ser de qualidade (CF, art 206, VII). Portanto, os professores devem ter seus títulos avaliados, quando do ingresso na carreira docente, seja por concurso ou seleção pública, no interesse maior da educação. Assim, os editais para concursos públicos devem prever a participação de

profissionais que estejam em conformidade com a legislação atual, satisfazendo exigências mínimas, bem como a de profissionais que não as possuem, mas têm direito adquirido por terem satisfeito, sob outras legislações já extintas, os requisitos então exigidos. Caberá ao certame de títulos a valoração relativa pertinente, podendo conferir valores diferentes às diferentes modalidades de formação, inclusive diplomas não mais expedidos atualmente (licenciaturas curtas), mas que conferiram a seus portadores, à época, direito à docência.

Editais de concursos públicos que não prevêem a participação de profissionais do quadro em extinção e que não antecipam as regras do certame de títulos, contribuem para a instauração de conflito de interesse. De um lado, profissionais com legítimo direito adquirido pleiteiam participação na disputa mesmo que o edital não a permita. Como vimos, não há amparo legal para deixar de reconhecer o ato jurídico perfeito e o direito adquirido. Por outro, o órgão público quer selecionar os candidatos com as melhores credenciais consoante a Lei. Portanto, os dois lados estão de acordo com ditames constitucionais. A proibição de participação de profissionais do quadro em extinção fere um dos direitos fundamentais do cidadão; da mesma forma, o órgão público não pode esquivar-se de garantir padrão de qualidade à educação, buscando os profissionais mais bem preparados."

A solução possível é a de prever o certame de títulos, com regras claras, definidas antecipadamente, como parte integrante do concurso público que, como vimos, deve ser de provas e títulos.

Dessa forma, editais de concursos públicos devem conter uma parte referente ao certame de títulos, no qual serão aquilatadas as diferentes credenciais apresentadas e sua validade, segundo os quadros legais de referência.

Caso o edital não preveja a participação de algum tipo de profissional legalmente habilitado, os cidadãos que se considerarem lesados devem, antecipadamente à realização das provas, pleitear o direito de inscrição, na forma legal, por requerimento especial ou, se não respondido ou denegado, por via judicial. Assim, registrando o fato de o possuidor ter credenciais distintas das previstas no edital, ele deixa claro que não cumprirá literalmente todos os itens do edital, mas assume compromisso com o conteúdo de seu pleito, apresentando a credencial que declara possuir.

Os profissionais que não tiverem pleiteado à época própria o direito de participação no concurso, não poderão fazê-lo após sua realização. Para atos de nomeação e posse a autoridade competente, no exercício de sua função pública, está compelida a exigir as credenciais solicitadas no respectivo edital previamente à realização das provas, quais sejam, as que implicitamente ou explicitamente os candidatos declararam possuir, inclusive em petição específica.

No caso específico da consulta do Conselho Municipal de Corumbá, o edital do concurso não contemplava a participação desses profissionais, mas ela não foi expressamente demandada. Portanto, a vedação foi aceita de maneira implícita e, assim, a posse não pode ser consumada. Neste caso, não houve ofensa a direito adquirido, portanto, não há direito a reparar e nada há de estranho na constatação de esses profissionais, impedidos no ato de posse, atuarem no magistério a título precário. Trata-se de quadro em extinção, que abriu mão de um direito legítimo ao se abster de requerê-lo anteriormente à realização das provas de um concurso público.

Em relação ao Parecer CNE/CP nº 26/2001, também alvo de pergunta, cabe reafirmar seus termos, em especial na possibilidade de normatização do certame de títulos que devem acompanhar os concursos públicos.

No caso da consulta da Secretaria Municipal de Educação de Recife, deve-se investigar se o profissional foi habilitado profissionalmente à época própria como resultado de ato jurídico perfeito, irrespectivamente ao atual quadro que rege a matéria.

No caso da consulta realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, trata-se de verificar se os professores com diploma de Licenciatura Curta podem ser mantidos em enquadramento funcional distinto daquele dos profissionais com licenciatura de graduação plena. Coerentemente com o exposto acima, deve-se garantir o exercício profissional a todos os professores legalmente habilitados, mas as carreiras do magistério devem incentivar e reconhecer por meio de progressão funcional aqueles que mais contribuem para a causa da qualidade da educação básica. Assim, há provisão legal para a criação de categorias funcionais diferenciadas, de acordo com as credenciais que os diferentes profissionais apresentam. Aos portadores de diploma de licenciatura curta deverão ser oferecidos cursos que lhes permitam a obtenção da credencial de graduação plena e, assim, poderão progredir na carreira do magistério.

II – VOTO DO RELATOR

Voto nos termos deste parecer, de maneira que os sistemas de ensino não deixem de reconhecer nenhuma das credenciais dos profissionais da educação. As credenciais que decorrem de contrato válido segundo o quadro legal de referência são fruto de ato jurídico perfeito e geram direito adquirido. Os diplomas de Licenciatura Curta devem ser considerados válidos, contanto que o ingresso não tenha ocorrido depois de 25 de março de 1999 e não é considerada válida sua “plenificação” por meio de cursos de complementação pedagógica.

Solicito remessa de cópia deste parecer aos interessados. Diante da relevância da matéria para os sistemas de ensino, solicito remessa deste parecer aos Conselhos Estaduais de Educação, por meio do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Brasília(DF), 11 de Março de 2003.
Conselheiro *Nelio Bizzo* - Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova o voto do Relator, com voto contrário do conselheiro Arthur Fonseca Filho.

Sala das Sessões, em 11 de Março de 2003.
Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* - Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* - Vice-Presidente

DECLARAÇÃO DE VOTO

Voto contrariamente ao presente parecer, tendo em vista que o mesmo aborda questões para as quais o Conselho Nacional de Educação não tem competência para decidir.

Brasília, 11 de março de 2003.

Arthur Fonseca Filho

PARECER CNE Nº 5/2003 – CP – Aprovado em 6.5.2003

ASSUNTO*: Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CEB nº 41/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio*

INTERESSADO: Sociedade Educacional Meta **UF:** RS

RELATORA: Teresa Roserley Neubauer da Silva

PROCESSO Nº 23001.000006/2003-23

I – RELATÓRIO

Histórico

O Sr. Cláudio Krinski, representando a Sociedade Educacional Meta, mantenedora da Escola de Ensino Médio Meta, situada no município de Porto Alegre/RS, em janeiro do corrente ano, dirige-se a este Colegiado para apresentar recurso "em face da recente aprovação do Parecer CNE nº 41/2002 e de sua homologação pelo Sr. Ministro de Estado da Educação em 24/12/2002" *(...)* "bem como pela possível aprovação do projeto de Resolução que o acompanha" *(...)* g.n.

De fato, o citado Parecer, que fundamenta o anexo Projeto de Resolução foi homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 23/12/2002, e publicado no Diário Oficial da União de 24/12/2002, Seção 1, página 167. Dessa forma, independentemente das razões alegadas pelo interessado em seu recurso, cumpre examinar o pedido à luz das normas que regulamentam este Conselho e dispõem sobre suas competências e atribuições, uma vez que ao homologar o Parecer CNE/CEB nº 41/2002, o Sr. Ministro da Educação, a quem por direito cabia examinar e homologar o ato do Conselho, evidentemente também validou o referido Projeto de Resolução, cabendo a este Colegiado, conforme costumeiramente vem ocorrendo, dar publicidade ao Projeto de Resolução, já aprovada no âmbito deste Colegiado.

Assim, estamos diante de um fato inusitado ao examinar um pedido de recurso contra um Parecer já homologado pelo MEC e uma Resolução já aprovada pelo Conselho e ainda não publicada em DOU. De qualquer forma, a presente solicitação está amparada no regimento deste Conselho, aprovado nos termos da Portaria MEC nº 1.306, de 2 de setembro de 1999, em especial no seu art. 33 que dispõe:

Art. 33 – As decisões das Câmaras poderão ser objeto de interposição de recurso pela parte interessada ao Conselho Pleno, dentro do prazo de trinta dias, contados da divulgação da decisão, mediante comprovação de manifesto erro de fato ou de direito quanto ao exame da matéria.

O presente expediente foi protocolado neste Conselho em 20/1/2003, e a súmula dos pareceres exarados em dezembro de 2002 por este Conselho foi publicada no Diário Oficial da União de 20/12/2002, encontrando-se, portanto, dentro do prazo estabelecido. No que se refere à comprovação de manifesto erro de direito

ou vício quanto ao exame da matéria de fato, passamos a descrever as alegações do interessado que, em síntese são as seguintes*:*

1 – Aspectos Legais

Alega o interessado que a Lei federal nº 9.394/96 (LDB) é o diploma legal em que se baseia todo o sistema de ensino do país, devendo, todo o ordenamento legal posterior, a ela se adequar. Para tanto, fundamenta seus argumentos no art. 80 da LDB e nos dispositivos de Decretos federais, a seguir reproduzidos:

*** Lei federal nº 9.394/96:**

(...) *"Art. 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.*

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

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

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

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

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

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais." (...).

*** Decreto federal nº 2.494/98**, alterado pelo Decreto federal nº 2.561/98:

(...) *"Art. 7º - A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.*

Parágrafo único. Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver." (...).

(...) *"Art. 12 - Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio."* (...).

2. Com base nesses dispositivos, o interessado tece considerações alegando fundamentalmente que:

I - O comando do legislador faz-se no sentido de que o Poder Público incentive o desenvolvimento e a veiculação de ***programas de ensino a distância*** *em*

todos os níveis e modalidades de ensino, estabelecendo restrições apenas no que se refere ao ensino fundamental (g.n.);

II - O credenciamento de instituições para oferecer educação a distância originalmente privativo da União, por força do art. 12 do Decreto federal nº 2.494/98, alterado pelo Decreto federal nº 2.561/98, foi delegado às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino. O projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE nº 41/2002, ao definir como o credenciamento se fará, claramente leva ao entendimento de que ***o Conselho Nacional excede sua competência****, pois aos sistemas cabem estas definições;* (g.n.)

III - A determinação contida no parágrafo 2º do art. 80 da LDBEN, para que a União regulamente requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância, já foi satisfeita pelo mesmo Decreto federal nº 2494/98, na medida em que, por força de seu art. 7º, fica clara a determinação da União no sentido de que ***a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo, por meio de exames presencias, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso****. Sendo assim, a determinação contida no projeto de Resolução para que só após a aprovação em exames de Estado os alunos possam ser certificados,* ***na vigência destes Decretos federais****, será ilegal. Além disso,* ***trata-se de evidente infringência da hierarquia legal, pois, por Resolução, o CNE pretende alterar Decreto****. (g.n.)*

IV -A Lei nº 9.394/96, em seu art. 80 § 3º remete aos sistemas de ensino com jurisdição sobre a localidade onde se situa a instituição credenciada, ***a competência para a elaboração de normas para a produção, controle e avaliação dos programas de educação a distância, além da autorização para sua implementação****. No caso do Estado do Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação, usando de suas prerrogativas legais, elaborou estas normas em outubro de 2001, através da Resolução CEED-RS 262, que determina, no que se refere a avaliação, que a instituição credenciada as realize de forma presencial, de acordo com o projeto aprovado pela instituição, sem interpor a necessidade de realização de exames externos de qualquer natureza; (g.n.)*

V - A Resolução não trata apenas de "diretrizes curriculares", mas ***amparada no Parecer****, pretende* ***alterar forma de organização da educação nacional****, perfeitamente resolvida na Lei nº 9.394/96 e, no caso da educação a distância, pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, alterado pelo Decreto nº 2.561, 27 de abril de 1998. O fundamento legal invocado não justifica os termos da Resolução; (g.n.)*

VI - A Resolução cria figuras não previstas em Lei, como o ***"exame de Estado"****. Ciente de que o "exame de Estado" não encontra guarida na Lei, este Conselho fez uso de um recurso que não lhe cabe, próprio da Constituição, qual seja, determinar que Lei venha a criar a figura jurídica do "exame de Estado"; (g.n.)*

VII - Ao determinar que, para a oferta de educação a distância, deva ser comprovada a "necessidade social" e o projeto pedagógico "demonstrar os benefícios da modalidade" a Resolução ***interpõe um ônus que a lei não autoriza, ao contrário, manda que se incentive****. (g.n.)*

Mérito

A análise detalhada do recurso apresentado pelo Prof. Cláudio Krinski exige que, inicialmente, nos reportemos a alguns textos legais não citados pelo interessado, os quais, além dos que mereceram destaque no Parecer CNE/CEB nº 41/2002, relatado pela Conselheira Prof. Sylvia Figueiredo Gouvêa, ajudam a compreender a fundamentação da decisão adotada por este Conselho no referido parecer, cuja homologação – ato de aprovação dado pela autoridade administrativa competente, no caso, pelo Ministro da Educação, foi publicada no Diário Oficial da União em 24/12/2002.

Vale ressaltar que a aprovação do Ministro ocorreu somente após o Parecer ter sido analisado pela Diretora do Departamento de Política de Educação a Distância – Sra. Carmem Moreira de Castro Neves – que, no Parecer Técnico 022, de 19/12/2002, ressaltou várias observações referentes à técnica legislativa, do tipo uso de numerais ordinais, pontuação, regência, sem ter, em nenhum momento, apontado qualquer restrição de ordem legal ou pedagógica ao Parecer CNE/CEB nº 41/2002. Da mesma forma, procedeu a Consultoria Jurídica do MEC, que no Memo 533/02 – CONJUR, afirma "quanto ao Parecer CNE/CEB nº 41/2002 nenhum reparo suscita a SEED. Por isso, nada obsta que o Ministro homologue, na forma proposta, em conformidade ao disposto no parágrafo 2º do art. 18, do Regimento do Conselho Nacional de Educação". Dessa forma, fica evidente que houve cuidadosa verificação do MEC que a norma aprovada pelo CNE/CEB atendia aos requisitos legais, para que pudesse produzir os efeitos jurídicos que lhes são próprios.

Cumpre esclarecer que há diferentes entendimentos sobre a vigência do Parecer, de caráter normativo. Alguns consideram, que a partir de sua competente homologação, as normas e diretrizes nele contidas estão perfeitamente válidas e devem ser cumpridas, uma vez que o Projeto de Resolução acompanha o expediente encaminhado ao Ministro e a Resolução somente consolida o que foi normatizado no Parecer. Outros entendem que somente com a publicação da Resolução em DOU, pode-se interpretar a norma como válida. De qualquer forma, não cabe aqui entrar nesse nível de discussão, mas tão somente analisar o mérito do presente recurso, com base na legislação vigente, a seguir destacada.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, define os princípios e as bases sobre as quais o ensino deve ser ministrado, das quais destacamos as que seguem:

"(...) III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;" e

"(...) VII – garantia de padrão de qualidade."

Em seu artigo 209, define que "o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; e, II – **autorização e avaliação de qualidade pelo poder público**." (g.n.)

O artigo 211 dispõe que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração** seus sistemas de ensino." (g.n.)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – reafirma os mesmos princípios e reforça o entendimento anteriormente exposto, ao dispor em seu artigo 7º, que "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 auto-financiamento ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.” *(g.n.)*

Outro aspecto fundamental a se destacar na LDB é o aspecto relativo ao regime de colaboração, que deve direcionar as relações entre os entes federados em matéria de educação escolar. A partir desse princípio, o art. 8º estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, ***cabendo 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***. Os parâmetros de liberdade de organização dos sistemas de ensino são dados pela Lei federal nº 9.394/96.

Outro aspecto a ser destacado da LDB é o referente à Educação de Jovens e Adultos, cujas disposições estão contidas nos seguintes artigos:

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

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e 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****.”* (g.n.)

Quanto ao Decreto federal nº 2.494/98, alterado pelo Decreto federal 2.561/98, cumpre destacar alguns dispositivos que fundamentam a discussão sobre o Parecer e Projeto de Resolução em pauta, a saber:

Artigo 1º - (...)

“Parágrafo único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, ***sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente****. (g.n.)*

“Artigo 2º - Os ***cursos a distância*** *que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto* ***conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto****.”* (g.n.)

(...) *“****Artigo 8º - Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais****, atendidas às normas gerais da educação nacional.* (g.n.)

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º ***Os exames dos cursos de educação profissional*** *devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.*

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que se refere o parágrafo anterior, as instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados."

(...)

Cabe ainda, destacar que a Lei federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera dispositivos da Lei federal nº 4.024/71, define que **"*o Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem*"** (Art. 1º). ***"No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem."*** A mesma lei estabelece que o Conselho Nacional de Educação ***"terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional."***

Preliminarmente, cumpre destacar no assunto em pauta, o Sr. Ministro da Educação e o Conselho Nacional de Educação, órgão com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, assumem atribuições de Poder Público Federal em matéria de Educação, cabendo-lhes zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

Nesse sentido, cabe-lhes a responsabilidade de definir e tomar decisões que impliquem garantir a qualidade dos serviços educacionais, estabelecer regras básicas para a autorização, credenciamento e recredenciamento de cursos e instituições escolares. Para tanto, devem fundamentar suas decisões na legislação vigente ou propor sua alteração, quando a necessidade assim o exigir. Não nos parece ser essa a situação exigida pelo Decreto federal nº 2.494/98, alterado pelo Decreto federal nº 2.561/98, pois o mesmo delega essa competência ao próprio Ministro da Educação, em seu artigo 2º, ao estabelecer que as regras para os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e Desporto. Como se observa, o próprio Decreto deixou aberta a possibilidade dessas normas virem a ser complementadas ou explicitadas futuramente.

Essa normatização foi realizada pelo Conselho Nacional de Educação, em estreita colaboração com representantes do Ministério da Educação, consulta aos representantes dos demais sistemas de ensino, membros do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, mediante reuniões, encontros, debates, audiências públicas e consultas formais. Tal processo de discussão demonstra a importância dada ao tema e a responsabilidade deste Colegiado diante da necessidade de se adotar uma medida geral buscando coibir abusos, diante da ausência de instrumentos efetivos e ágeis que possam garantir o direito dos alunos e o dever do Poder Público em garantir padrão de qualidade ao ensino ministrado, e ao mesmo tempo não viesse a coibir propostas pedagógicas inovadoras, representada pelos reconhecidos avanços na modalidade do ensino a distância.

Por outro lado, confunde-se o interessado em sua manifestação, ao fundamentar-se em dispositivos normativos que se referem a *"Programas de*

Educação a Distância", distintos dos "cursos de educação a distância", tratados com a especificidade que merece o assunto por estarem sujeitos às regras básicas previstas para curso que oferecem diplomas ou certificados para fins de conclusão ou continuidade de estudos.

Por outro lado, a legislação educacional, em especial, exige uma leitura atenta e completa das normas e de seus vários títulos, capítulos, artigos e parágrafos que se complementam e explicitam os princípios e bases que dão sustentação a um determinado posicionamento. Nesse sentido, não se pode deixar de lado os artigos 37 e 38 da LDB, que estabelece as diretrizes e normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos, com exigências para a oferta de cursos e realização de exames. Por sua vez, o Decreto federal nº 2.494/98 prevê em seu artigo que os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

Coube ao Parecer CNE/CEB nº 41/2002 estabelecer normas específicas para a realização dos exames finais, que devem ser feitas pelo Estado, em regime de colaboração, e utilizou a expressão "exame de Estado" para fazer referência a esses exames. Os sistemas de ensino, cada um por si ou o próprio MEC, em regime de colaboração, devem decidir qual a melhor forma de organizar tais exames. Podem fazê-lo diretamente ou por meio de instituições especialmente credenciadas para essa finalidade, atendidas as exigências expressas no Decreto federal nº 2.494/98, que regulamentou a matéria.

O Parecer CNE/CEB nº 41/2002, portanto, vai ao encontro do que o próprio interessado no recurso propõe, ou seja, trata de forma diferenciada a Educação a Distância, ao estabelecer regras específicas para o credenciamento de instituições que oferecem cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade a Distância e também para aferir os resultados de desempenho de seus alunos, de forma a cumprir o preceito constitucional de "autorização e avaliação pelo Poder Público". Não custa repetir que essa medida se impôs ao longo da experiência de implantação desses cursos e que a ausência de uma norma nacional vinha trazendo enormes prejuízos aos alunos, os quais muitas vezes obtinham certificados que eram declarados nulos ou não eram reconhecidos nacionalmente.

Julgamos improcedentes as alegações de caráter pedagógico aventadas pelo interessado, uma vez que as diretrizes curriculares nacionais devem assegurar, em âmbito nacional, um nível de aprendizagem que poder ser avaliado em termos de competências e habilidades e que não necessariamente por meio de disciplinas rigidamente estabelecidas. Aliás, muitas Secretarias de Educação estão adequando seus exames às diretrizes curriculares e organizando-os de forma diferenciada, por áreas, a exemplo do que ocorre no ENEM. De toda forma, é preciso reafirmar a autonomia da escola e de sua proposta pedagógica tanto na avaliação em processo, como na avaliação para fins de certificação. Por isso mesmo, nas normas do referido Parecer e Projeto de Resolução, a escola continua responsável por avaliar e certificar seus alunos. A escola será a responsável por encaminhar seus alunos aos exames de Estado, ficando evidente que ela somente o fará, com aqueles que julgar em condições de serem considerados aptos. Portanto, o caráter desse exame é sim, de avaliação externa, de aferição do desempenho do aluno e, sem dúvida, de avaliação da proposta pedagógica da escola, objetivando "reconhecer" sua qualidade, enquanto proposta diferenciada que se utiliza da metodologia de educação a distância.

Conseqüentemente, a própria escola poderá avaliar seus resultados e obter um reconhecimento de qualidade que irá diferenciá-la. Com isso, ganha a população de jovens e adultos que busca na escola os instrumentos de inserção social e de acesso ao conhecimento que lhe foi negado na idade apropriada, ganham os sistemas de ensino ao poderem contar com instrumentos que lhes permitem avaliar a qualidade do ensino ministrado nesses cursos, ganham as escolas que podem construir propostas pedagógicas flexíveis, inovadoras e menos burocráticas e, sobretudo, a própria educação a distância se fortalece, enquanto metodologia que pode ser considerada experimental, diante dos avanços tecnológicos que estão sendo utilizados para o processo de ensino e de aprendizagem de jovens e adultos.

Finalmente, não podemos deixar de fazer referência às sugestões emitidas pelo Prof. Cláudio Krinski, ao final de sua manifestação, quando ao reconhecer as dificuldades inerentes ao acompanhamento efetivo das propostas pedagógicas de Educação a Distância no EJA, acaba por propor que as instituições credenciadas tivessem entre suas obrigações o financiamento da contratação de funcionários administrados pelo poder público, com a função de fiscalização das avaliações e de todas as etapas do desenvolvimento do projeto da escola. Justifica essa sua proposta, alegando que existem alternativas legais que não inviabilizam essa metodologia. Uma medida dessa natureza seria autoritária e prova cabal de desconfiança nas instituições de ensino autorizadas a ministrar o ensino a distância, além de representar um ônus não previsto para as escolas e, portanto, um ato ilegal. Mais ainda, seria uma declarada descrença nos sistemas de ensino para solucionar seus próprios problemas. Não é o caso do contido no Parecer e respectivo Projeto de Resolução. Não se trata, de uma medida punitiva aos sistemas e instituições de ensino, mas de uma medida adotada de comum acordo com os sistemas de ensino, a partir dos princípios de colaboração que devem presidir os atos do Poder Público.

II – VOTO DA RELATORA

Pelo exposto, julgamos improcedentes as alegações do Prof. Cláudio Krinski, representante da Escola de Ensino Médio Meta, mantida pela Sociedade Educacional Meta, localizada em Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, em recurso impetrado contra o Parecer CNE/CEB nº 41/2002 e Projeto de Resolução anexo, devidamente homologado pelo Ministro da Educação, publicado no DOU de 24/12/2002.

Voto contrariamente ao presente pedido de recurso por não ter encontrado nos autos qualquer comprovação de manifesto erro de direito ou vício quanto ao exame da matéria.

Brasília (DF), 06 de maio de 2003.

Conselheira *Teresa Roserley Neubauer da Silva* – Relatora

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova o voto do Relator, com abstenção do Conselheiro Nelio Marco Vincenzo Bizzo.

Plenário, em 06 de maio de 2003.

Conselheiro *José Carlos Almeida da Silva* – Presidente

IV – DECLARAÇÃO DE VOTO

Me abstenho nesta votação por não ter sido convencido da explicação dada a duas objeções apresentadas no recurso. O conteúdo do item "II" do recurso é indeferido tendo por base interpretação do artigo 2º do Decreto nº 2.494/98, com a qual não posso concordar. Não acredito que ao expedir um Decreto delegando uma competência da União aos sistemas de ensino o Presidente da República tenha antevisto que o Ministro da Educação poderia dispor de forma contrária. Também não creio que uma resolução do CNE possa ser interpretada como "ato próprio do Ministro de Estado da Educação". O item "VI" do recurso questiona o fato de a figura do "exame de estado" não existir em lei e que não pertenceria à esfera de competência do CNE a possibilidade de exigir a confecção de leis. A explicação dada foi a de que não existe nem no Parecer nem no projeto de Resolução a afirmação de que tais exames serão criados por lei. *Data venia*, lê-se à pagina 20 do Parecer CNE/CEB nº 41/2002: "São considerados Exames de Estado os criados em lei e os exames supletivos (...)". Dada a persistência destas dúvidas, não me sinto convencido da impertinência destas questões legais apresentadas no recurso em tela.

Conselheiro *Nelio Bizzo*

PARECER CNE Nº 7/2003 – CP – Aprovado em 6.5.2003

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio*
INTERESSADO: MEC/Universidade Federal do Acre **UF:** AC
RELATOR: Marília Ancona Lopez (Pedido de Vistas: Francisco Aparecido Cordão)
PROCESSO Nº 23001.000251/2000-98

I - RELATÓRIO

A Pró-Reitora da Universidade Federal do Acre, Professora Afra Maria Silva de Souza, informa a este Conselho que a Universidade Federal do Acre, através do Departamento de Educação, está elaborando um projeto para a implantação de Programa de Formação Pedagógica para Bacharéis.

Durante a elaboração do projeto, surgiram dúvidas sobre alguns aspectos da Resolução CNE/CP nº 2/97, motivo pelo qual a universidade solicita maiores esclarecimentos a este Conselho, na forma que segue:

> *"o artigo 2º, combinado com o art. 1º (ambos da Resolução nº 2/97-CNE/CP), diz que os programas especiais de formação pedagógica serão destinados a portadores de diploma superior. É neste ponto que reside nosso questionamento, ou seja, podemos considerar nesta categoria os egressos dos cursos de licenciatura curta como Ciências (Portaria Ministerial nº 30/75), os de curta duração como os de Tecnólogo em Construção Civil e Topografia e Estradas (Portaria nº 1.079/79/MEC), e os de Tecnólogo em Heveicultura (Decreto Presidencial nº 83.297/79)?*

Mérito

Os artigos 1º e 2º da Resolução CNE/CP nº 2/97, estabelecem:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único. A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

A questão apresentada já foi objeto de pareceres deste Conselho. No entanto, é por meio do Parecer CNE/CP nº 25/2002, do ilustre Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury que a questão encontra sua jurisprudência. Sobre a possibilidade de participação dos alunos portadores de licenciatura curta no referido programa, esclarece da seguinte forma:

> ***"(...) a Resolução CNE/CP nº 2/97 não é a via adequada da plenificação curricular capaz de conduzir os portadores da licenciatura curta ao grau de licenciatura plena. O grau "curto" ou "pleno" se refere ao campo de conhecimentos.***
>
> *Este entendimento foi reconfirmado no Parecer CNE/CES nº 741/99 no qual associa a oferta desta modalidade de formação especial a portadores de diploma de bacharelado.*
>
> *Por sua vez, o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/97 articula diploma de nível superior com cursos relacionados à habilitação pretendida.*
>
> *Por outro lado, a clareza do texto é meridiana: esta formação especial deve ser compatível com a formação prévia do candidato. Tal é o objeto específico do art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/97.*
>
> *Conclui-se, pois, que a destinação deste Programa de Formação Pedagógica não é a da plenificação de quem já possui uma licenciatura curta, tal como prevista na Lei nº 5.692/71, artigos 29 e 30, § 2º, alínea b, e do art. 23, § 1º, da Lei nº 5.540/68. Com efeito, tanto a Resolução nº 1/72 do CFE quanto o Parecer CFE nº 342/80 reconhecem a licenciatura curta como de grau superior e capaz de habilitar um estudante para o exercício do magistério em todo o ensino do 1º grau com 1.200 horas, podendo estar habilitado a lecionar até a 2ª série do ensino de 2º grau se ao curso for acrescido o tempo de 1 ano letivo para estudos adicionais. A licenciatura curta podia ser monovalente ou polivalente. A primeira*

atingia uma determinada disciplina específica, a segunda abrangia áreas de conhecimen-to em Letras, Ciências e Estudos Sociais. Por sua vez, se considerarmos a faculdade propiciada pelos antigos Esquemas I e II vê-se que o Esquema I obedecia a um caráter emergencial, era voltado para candidatos portadores de diplomas de curso de 3º grau e pretendentes a uma disciplina especifica do ensino de 2º grau. Daí a previsão da obrigatoriedade da formação pedagógica. O Esquema II, por seu lado, abrangia os portadores de diplomas de cursos técnicos afins à habilitação pretendida no eixo da profissionalização do ensino de 2º grau, exigida a formação pedagógica anterior e mais aprofundamento de conteúdos dos campos de conhecimento afim.

A plenificação das licenciaturas curtas, antes da atual LDB, se fazia sob as Resoluções CFE nº 3, de 28 de fevereiro de 1977, e nº 1, de 24 de fevereiro de 1981. Ambas são muito explícitas quanto à diferenciação entre formação pedagógica e áreas específicas de conhecimento.

A plenificação de licenciaturas curtas, sob a Lei nº 9.394/96, foi normatizada pelo Parecer CNE/CES nº 431/98 e pela Resolução CNE/CES nº 2/99 e cuja autorização depende, entre outros quesitos, de um currículo pleno proposto para a Licenciatura Plena, com explicitação da complementaridade em relação ao currículo anterior....

(...) há que se distinguir o caminho adequado da plenificação de licenciaturas curtas daquele que objetiva a inclusão de graduados não licenciados nos quadros do magistério por meio da Resolução CNE/CP nº 2/97, A destinação exclusiva dessa Resolução para os graduados não-licenciados já estava posta no Parecer CNE/CP nº 4/97 e respectiva Resolução e ambos os diplomas regulamentadores não visam, pelo seu caráter e conteúdo, à plenificação de licenciaturas curtas. Quando o destinatário da Resolução CNE/CP nº 2/97 é o adequado e quando a Resolução é seguida, o resultado é a aprovação do curso como no caso, por exemplo, do Parecer CNE/CES nº 741/99, homologado pela Portaria MEC nº 1.288, de 25/8/99.

O Parecer CNE/CES nº 364/2000, respondendo sobre a possibilidade dos portadores de curso de licenciatura curta em Ciências pretenderem ensinar disciplinas de Física e/ou Química, assevera que a solução é plenificar o curso de licenciatura curta em uma instituição de ensino superior que ofereça cursos de licenciatura plena.“

Quanto à participação dos Tecnólogos, Parecer CNE/CP nº 25/2002 também faz citações esclarecedoras:

"(...)

o Parecer CNE/CES nº 741/99 esclarece aos interessados quanto à forma de oferta dos programas especiais de formação pedagógica de docentes que são destinados a portadores de diploma de bacharelado. (grifo nosso)

II - VOTO DA RELATORA

Diante do exposto, responda-se ao interessado nos termos deste Parecer.

Brasília(DF), de março de 2003.

Conselheira *Marília Ancona Lopez* – Relatora

III - PEDIDO DE VISTAS (Conselheiro Francisco Aparecido Cordão)

O questionamento apresentado pela Universidade Federal do Acre carece ser estudado sob dois pontos distintos de análise. Primeiro: É possível oferecer os "programas especiais de formação pedagógica" estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/97 para os “egressos dos cursos de licenciatura curta como ciências?"

Segundo: É possível oferecer esses mesmos "programas especiais de formação pedagógica” para egressos de cursos de tecnologia, tais como os "tecnólogos em construção civil e topografia e estradas" e os "tecnólogos em heveicultura?”.

A Conselheira Marilia Ancona-Lopez observou, em sua proposta de Parecer, que "a questão apresentada já foi objeto de Parecer deste conselho” e que "é por meio do Parecer CNE/CP nº 25/2002, do ilustre Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury que a questão encontra jurisprudência".

De fato, ao analisar a possibilidade dos portadores de diploma de licenciatura curta participarem dos programas especiais de formação pedagógica estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/97, o Parecer CNE/CP nº 25/2002 é enfático:

> *“ (...) a Resolução CNE/CP nº 2/97 não é a via adequada da plenificação curricular capaz de conduzir os portadores da licenciatura curta ao grau de licenciatura plena. O grau “curto" ou "pleno" se refere ao campo de conhecimentos.*
>
> *Este entendimento foi reconfirmado no Parecer CNE/CES nº 741/99 no qual associa a oferta desta modalidade de formação especial a portadores de diploma de bacharelado.*
>
> *Por sua vez, o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/97 articula diploma de nível superior com cursos relacionados à habilitação pretendida.*
>
> *Por outro lado, a clareza do texto é meridiana: esta formação especial deve ser compatível com a formação prévia do candidato. Tal é o objeto específico do art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/97.*
>
> *Conclui-se, pois, que a destinação deste Programa de Formação Pedagógica não é a da plenificação de quem já possui uma licenciatura curta, tal como prevista na Lei nº 5.692/71, artigos 29 e 30, § 2º, alínea b, e do art. 23, § 1º, da Lei nº 5.540/68. Com efeito, tanto a Resolução nº 1/72 do CFE quanto o Parecer CFE nº 342/80 reconhecem a licenciatura curta como de grau superior e capaz de habilitar um estudante para o exercício do magistério em todo o ensino do 1º grau com 1.200 horas podendo estar habilitado a lecionar até a 2ª série do ensino de 2º grau se ao curso for*

acrescido o tempo de 1 ano letivo para estudos adicionais. A licenciatura curta podia ser monovalente ou polivalente. A primeira atingia uma determinada disciplina específica, a segunda abrangia áreas de conheci-mento em Letras, Ciências e Estudos Sociais. Por sua vez, se considerarmos a faculdade propiciada pelos antigos Esquema I e II vê-se que o Esquema I obedecia a um caráter emergencial, era voltado para candidatos portadores de diplomas curso de 3º grau e pretendentes a uma disciplina específica do ensino de 2º grau. Daí a previsão da obrigatoriedade da formação pedagógica. O Esquema II, por seu lado, abrangia os portadores de diplomas de cursos técnicos afins à habilitação pretendida no eixo da profissionalização do ensino do 2º grau, exigida a formação pedagógica anterior e mais aprofundamento de conteúdos dos campos de conhecimento afim.

A plenificação de licenciaturas curtas, antes da atual LDB, se fazia sob as Resoluções CFE nº 3, de 28 de fevereiro de 1977, e 01, de 24 de fevereiro de 1981. Ambas são muito explicitas quanto à diferenciação entre formação pedagógica e áreas específicas de conhecimento.

A plenificação de licenciaturas curtas, sob a Lei nº 9.394/96, foi normatizada pelo Parecer CNE/CES nº 431/98 e pela Resolução CNE/CES nº 2/99 e cuja autorização depende, entre outros quesitos, de um currículo pleno proposto para a Licenciatura Plena, com explicitação da complementaridade em relação ao currículo anterior....

(...) há que se distinguir o caminho adequado da plenificação de licenciaturas curtas daquele que objetiva a inclusão de graduados não licenciados nos quadros do magistério por meio da Resolução CNE/CP nº 2/97. A destinação exclusiva dessa Resolução para os graduados não-licenciados já estava posta no Parecer CNE/CP nº 4/97 e respectiva Resolução e ambos os diplomas regulamentadores não visam, pelo seu caráter e conteúdo, à plenificação de licenciaturas curtas. Quando o destinatário da Resolução CNE/CP nº 2/97 é o adequado e quando a Resolução é seguida, o resultado é a aprovação do curso como no caso, por exemplo, do Parecer CNE/CES nº 741/99, homologado pela Portaria MEC nº 1.288, de 25/8/99.

O Parecer CNE/CES nº 364/2000, respondendo sobre a possibilidade dos portadores de curso de licenciatura curta em Ciências pretenderem ensinar disciplinas de Física e/ou Química, assevera que a solução é plenificar o curso de licenciatura curta em uma instituição de ensino superior que ofereça cursos de licenciatura plena."

Como vemos, este Colegiado já tem posição firmada sobre o assunto: os programas especiais de formação pedagógica estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/97 não se destinam a portadores de diploma de licenciatura curta, quaisquer que sejam. O caminho para a plenificação das antigas licenciaturas curtas é outro, é o que foi normatizado por este Colegiado através do Parecer CNE/CES nº

431/98 e Resolução CNE/CES nº 2/99. Definitivamente, não se aplica aos portadores de diploma das antigas licenciaturas curtas, em busca de plenificação das mesmas, os programas especiais de formação pedagógica estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/97, uma vez que é exigência mínima para ingresso em tais programas, além do “diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida", a exigência de que tais cursos "ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação", cabendo à instituição de ensino que oferecer tais programas especiais a tarefa de "verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se", a qual depende, para sua autorização, entre outros quesitos, de um "currículo pleno proposto para a licenciatura plena, com explicitação da complementaridade em relação ao currículo anterior, da licenciatura curta".

A minha discordância em relação à proposta da Conselheira Marília Ancona-Lopez e que motivou o meu pedido de vistas e conseqüente redação de Parecer Substitutivo se prende especificamente à segunda questão formulada pela Universidade Federal do Acre, qual seja: É possível oferecer esses mesmos "programas especiais de formação pedagógica" para egressos de cursos de tecnologia, tais como os "tecnólogos em construção civil e topografia e estradas" e os "tecnólogos em heveicultura?"

A Conselheira Marília Ancona Lopez respondeu a essa segunda questão, também, com o Parecer CNE/CP nº 25/2002, o qual faz referência ao Parecer CES/CNE nº 741/99, o qual *"esclarece aos interessados quanto à forma de oferta dos programas especiais de formação pedagógica de docentes que são destinados a portadores de diploma de bacharelado".*

A diferença de ponto de vista, no caso: reside exatamente nessa expressão "portadores de diploma de bacharelado" que o Parecer CNE/CP nº 25/2002, citando o Parecer CNE/CES nº 741/99, referenciou em oposição à licenciatura. O que se pretendeu afirmar foi, sobretudo, que não faz sentido oferecer programas especiais de formação pedagógica a licenciados, os quais já devem possuir essa mesma formação pedagógica. Só faz sentido oferecer esses mesmos programas a outros graduados, que tenham obtido "sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada à essa habilitação”. O que se afirmou é que esses programas especiais de formação pedagógica não se destinam aos que já possuem essa formação pedagógica, ainda que em licenciatura curta, e sim a outros profissionais com sólida formação e sólidos conhecimentos em uma dada área de estudos e que deseje ser professor na educação básica ou na educação profissional de nível técnico na mesma área de estudos em que é especialista.

É neste contexto que deve ser considerado o portador de diploma de tecnologia. o qual é claramente caracterizado, tanto pelo Parecer CNE/CES nº 436/2001 quanto pelo Parecer CNE/CP nº 29/2002 e pela Resolução CNE/CP nº 3/2002 como curso de graduação.

Se o curso de tecnologia é um curso de graduação, tanto quanto os de bacharelado e de licenciatura, não há porque discriminar o diploma de tecnólogo em relação ao diploma do bacharel, se os dois possuírem sólida formação e conhecimentos na área de estudos ligada à habilitação pretendida para lecionar na educação básica e na educação profissional de nível técnico.

*** VOTO**

À vista do exposto, nos termos deste Parecer, responda-se à Universidade Federal do Acre, no sentido de que:

1) Os programas especiais de formação pedagógica estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/97 não se destinam à plenificação de licenciaturas curtas e que os portadores de diploma de licenciatura curta, enquanto tais, não podem participar de tais programas de formação pedagógica para fins de habilitação para o magistério na educação básica e na educação profissional de nível técnico;

2) Os portadores de diplomas de tecnólogo, que concluíram cursos superiores de graduação em tecnologia, podem se valer dos programas especiais de formação pedagógica estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/97, para fins de preparação para o magistério na educação básica e na educação profissional de nível técnico desde que possuam "sólida base de conhecimentos na área de estudos relacionados à habilitação" pretendida para o referido magistério, cabendo à escola "verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se". Esta exigência é comum tanto para os concluintes de curso de graduação em tecnologia quanto para os graduados em curso de bacharelado.

Brasília-DF, 06 de maio de 2003.

Cons. *Francisco Aparecido Cordão*

IV – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

Tendo a Conselheira Marília Ancona Lopez manifestado sua concordância com o pedido de vistas, o Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Plenário, em 6 de maio de 2003.

Conselheiro *José Carlos Almeida da Silva* - Presidente

PARECER CNE Nº 26/2003 - CEB – Aprovado em 29.09.2003

ASSUNTO: *Questionamento sobre a realização de "vestibulinhos" na Educação Infantil e Ensino Fundamental*
INTERESSADO: Ministério Público Federal **UF:** SP
RELATORA: Sylvia Figueiredo Gouvêa
PROCESSO CNE Nº 23001.000162/2002-11

I – RELATÓRIO

Em atenção ao Oficio 12.623/2003/MPF/PR/SP/SOTC do 4º Oficio, referente ao Inquérito Civil Público 5/2000, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação passa a transcrever a resposta que enviou à consulta abaixo descrita, formulada pelo MEC, transformando essa resposta em parecer, a ser submetido à consideração e homologação pelo Sr. Ministro da Educação.

O Ministério da Educação encaminhou à CEB consulta referente à solicitação, que recebeu do Ministério Público, sobre o seguinte assunto:

"Várias escolas particulares de São Paulo/Capital estão selecionando crianças para aceitação de matrícula através de processo subjetivo de escolha. Esses processos vão desde "manhãs de conhecimento, onde a criança é observada em situação lúdica, a provinhas, também chamadas de "vestibulinhos".

Entendemos que tais métodos, além de se constituírem num obstáculo natural à inclusão de crianças portadoras de deficiência mental no ensino regular, fere o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 5ª e 17). Entendemos que até mesmo reflete critério eugenésico de escolha, pois não há o que ser avaliado em uma criança sem qualquer bagagem acadêmica.

Assim, solicitamos ao MEC para que dentro da função "redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino" (Art. 211 da Constituição Federal) edite norma de conteúdo explicativo, deixando claro para as escolas particulares que qualquer processo seletivo de caráter subjetivo, não transparente, para admissão no ensino infantil e fundamental, implica em discriminação, desrespeito à criança e, conseqüentemente, ofensa à nossa Constituição e ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Aguardamos ainda que V.Excia determine outras medidas que entender pertinentes para coibir esse tipo de atitude".

A CEB respondeu ao MEC nos seguintes termos:

"São os seguintes os dispositivos legais que regulam essa matéria:

O atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade é garantido pelo artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, que estabelece, ainda, no Art. 211 a oferta da Educação Infantil como uma das prioridades dos Municípios. Ainda, no inciso III do artigo 208 a Constituição garante: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

O Art. 1º da LDBEN 9.394/96 define: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana,..." e, no seu § 1º coloca: "...a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" .

O Art. 4º afirma: "A educação dever da família e do estado será efetivado mediante a garantia de: ... IV- "atendimento gratuito em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos de idade".

Cumpre aqui citar ainda o Art. 12: "Os estabelecimentos de Ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica"

Ainda o Art.12, nos seus incisos VI e VII, preconiza que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Ao analisar a questão das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, a Lei atribui grande importância ao papel dos educadores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação e articulação com as famílias, como se depreende dos Artigos 13,I, II, VI e 14, I, II.

Especificamente, a organização da Educação Infantil deve também atender ao explicitado, inicialmente nos Artigos 29, 30 e 31, sendo, no caso, importante citarmos textualmente este último: "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". Devem também ser considerados os Artigos 23 e 58, este último abordando, no seu § 3º, a oferta de Educação Especial na Educação Infantil: "a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil"

Um aspecto novo da organização tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, trazido pela LDBEN, é o que faculta a matrícula das crianças de seis (6) anos na 1ª série do Ensino Fundamental.

Registre-se, inclusive, que as crianças de sete (7) anos não devem ser matriculadas em instituições ou classes de Educação Infantil, mas obrigatoriamente no Ensino Fundamental (LDBEN Artigos 6º e 87)

Como a consulta refere-se especificamente ao que ocorre em escolas particulares, cumpre citar a LDBEN:

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

V – coexistência de instituições publicas e privadas de ensino".

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

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino"

As instituições particulares de ensino, desde que autorizadas a funcionar, devem, como todos os estabeleci-mentos de ensino: "*elaborar sua proposta pedagógica" (Art. 12, I); "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola" (Art. 12, IV) e "informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica" (Art. 12, VII)*

A educação infantil compõe a educação básica e pode *"organizar-se em series anuais... 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 recomendar" (Art. 23,)

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais... (Art. 29).

Cumpre agora citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 22/98 e Resolução CNE/CEB 1/99) elaboradas em conformidade com o Art. 9º da LDBEN que define como competência da União, no inciso IV " *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil... que nortearão seus currículos..."*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos, a partir do momento de em que foram homologadas pelo Sr. Ministro da Educação e publicadas no Diário Oficial da União.

As Diretrizes estabelecem, entre outros princípios, no Art. 3º da sua Resolução:

...II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

No Parecer encontramos uma importante explicitação:

No entanto, o que aqui se propõe, é que dentre os critérios para licenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil, haja nas Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos, menção explícita que acate as identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a gênero masculino ou feminino, às múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, a distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e a peculiaridades no desenvolvimento em relação a necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficientes de qualquer natureza.

Retornemos agora ao que já foi citado a respeito da avaliação dentro da Educação Infantil:

Segundo a LDBEN, no seu Artigo 31 *Na Educação Infantil a avaliação farse-à mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.*

Esta medida é fundamental para qualificar as Propostas Pedagógicas e explicitar seus propósitos com as crianças de 0 aos 3 anos e dos 4 aos 6.

A avaliação deve, como está dito, fazer parte da proposta pedagógica, não sendo correto admitir-se que somente conteúdos acadêmicos possam ser avaliados. Muito pelo contrário, em cada fase do desenvolvimento, há que se

observar, como a própria lei coloca, o desenvolvimento integral do educando, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. É a partir da avaliação que as escolas devem planejar suas intervenções educacionais.

À vista do que foi exposto até aqui, julgamos estarem contemplados na legislação os princípios que devem orientar a matrícula das crianças na Educação Infantil e na primeira série do Ensino Fundamental, em escolas particulares:

1. de acordo com sua proposta pedagógica e com o seu regimento escolar, a escola pode colocar critérios para acesso às etapas em que está organizado seu ensino;

2. os resultados da aplicação desses critérios devem ser parte integrante das Propostas Pedagógicas e servirem de base para as decisões a serem tomadas pelas instituições***;***

3. esses critérios devem ser plenamente conhecidos pelas famílias antes das crianças serem submetidas a qualquer tipo de avaliação;

4. esses critérios devem se basear em aspectos do desenvolvimento integral necessários para a criança adaptar-se e poder progredir dentro da proposta pedagógica da escola;

5. o resultado da avaliação deve ser comunicado sempre em termos qualitativos.

É claro que, nesta perspectiva, a avaliação jamais deverá ser utilizada de maneira punitiva contra as crianças, não se admitindo a reprovação ou os chamados “vestibulinhos” para o acesso à Educação Infantil e à primeira série do Ensino Fundamental. A avaliação das crianças pela escola só se justifica pela necessidade de decidir em que etapa da sua organização curricular o aluno poderá ser melhor atendido, nesse momento de sua vida. Pais e filhos, com o apoio das instituições de Educação Infantil, vivem nesta fase de vida a busca de formas de ser e relacionar-se assim como a procura de espaços próprios de convivência e de estimulação, sendo assim indispensável que haja diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre a identidade de cada criança.

Quando a escola particular tiver uma procura de vagas maior do que a sua capacidade de atendimento, é muito importante que as famílias estejam perfeitamente cientes dos critérios que serão adotados no preenchimento das vagas existentes e, sempre que possível, é recomendável que sejam utilizados sistemas de sorteio, ordem cronológica de inscrição e outros, de modo a se evitar que uma criança pequena seja submetida, ainda que com a concordância dos pais, a qualquer forma de ansiedade, pressão ou frustração. Para analisar o caso de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais é preciso citar as diretrizes específicas, como se segue:

> *Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas 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 especia-lizado.*

Art. 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.

Art. 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 neces-sário, 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.

Art. 10. Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individuali-zada 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.

O exame dos artigos da Resolução que regulamentou o funcionamento das escolas em relação aos alunos que apresentam necessidades especiais deixa claro que a escola – publica ou particular- que receber algum aluno nessas condições é responsável por avaliá-lo e, em parceria com a família, decidir o melhor encaminhamento que deva ser dado.

Caso este seja a freqüência de uma escola especial, o estabelecimento procurado deverá estar sempre aberto para reavaliar a situação do aluno e, quando o seu desenvolvimento permitir, recebê-lo numa classe regular, na etapa mais adequada para o seu aproveitamento.

II – VOTO DA RELATORA

Nos termos da resposta enviada ao MEC e à vista do exposto neste Parecer, a avaliação para acesso à Educação Infantil e à primeira série do Ensino Fundamental não pode ter efeito classificatório, não se admitindo a reprovação ou os chamados "vestibulinhos". Essa avaliação das crianças pela escola, quando efetuada, só se justifica pela necessidade de decidir em que etapa da sua organização curricular o aluno poderá ser melhor atendido, nesse momento de sua vida.

Quando a escola particular tiver uma procura de vagas maior do que a sua capacidade de atendimento, é muito importante que as famílias estejam perfeitamente cientes dos critérios que serão adotados no preenchimento das vagas existentes e, sempre que possível, é recomendável que sejam utilizados sistemas de sorteio, ordem cronológica de inscrição e outros do mesmo tipo, de modo a se evitar que uma criança pequena seja submetida, ainda que com a concordância dos pais, a qualquer forma de ansiedade, pressão ou frustração.

Brasília(DF), 29 de setembro de 2003.

Conselheira *Sylvia Figueiredo Gouvêa* – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 29 de setembro de 2003.

Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente

Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

PARECER CNE Nº 34/2003 – CEB – aprovado em 5.11.2003

ASSUNTO: *Retificação do Parecer CNE/CEB 25/2003, que trata do funcionamento de Escolas para Brasileiros no Japão*

INTERESSADO: CNE/Câmara de Educação Básica **UF:** DF

RELATORES: Ataíde Alves e Francisco Aparecido Cordão

PROCESSO Nº 23001.00068/2003-35

I – RELATÓRIO

• Histórico

Em abril do corrente, por solicitação do então presidente da Câmara de Educação Básica, Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão apresentou à Câmara de Educação Básica uma proposta de Indicação, acompanhada de Projeto de Resolução, propondo definir "normas para o credenciamento de instituições brasileiras de educação básica sediadas no exterior".

A referida Indicação conta com um extenso relato das ações do Conselho Nacional de Educação sobre a matéria, a partir do Parecer CNE/CEB 11/1999, relatado pelo Prof. Ulisses de Oliveira Panisset, o qual serviu de base para outros tantos Pareceres do Colegiado nos anos de 2000 a 2003 em relação ao funcionamento de escolas para brasileiros residentes no Japão.

Os pareceres prolatados nos anos de 2000 e 2001 concluem pela validação do ensino ministrado no Japão por parte de instituições de ensino sediadas naquele País. Os pareceres prolatados em 2002 credenciam escolas brasileiras para funcionamento no Japão.

A citada Indicação também faz referência ao Parecer CNE/CEB 12/2000, relativo à validade de certificados obtidos em função da realização de exames supletivos. Igualmente, refere-se aos vários Pareceres desta Câmara de Educação Básica a propósito da oferta de ensino fundamental e médio, bem como da aplicação de exames supletivos no exterior, culminando com o Parecer CNE/CEB 19/2002 que, respondendo a consulta da Assessoria Internacional do MEC, destacou a "competência privativa da União para proceder ao credenciamento do ensino próprio da educação escolar de educação básica ministrado por instituições escolares no exterior que, sob a LDB, desejem a validade nacional de seus certificados e diplomas, inclusive para efeitos de continuidade de estudos".

As conclusões do Parecer CNE/CEB 19/2002 foram reafirmadas pelo Parecer CNE/CP 30/2002, em resposta a recurso impetrado pelo Colégio Anglo Americano, do Rio de Janeiro.

As conclusões do Parecer CNE/CEB 19/2002 e do Parecer CNE/CP 30/2002 foram contestadas junto ao MEC pelo referido Colégio Anglo Americano, com o apoio do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, alegando "erro de fato e erro de direito".

A matéria foi extensamente debatida na Câmara de Educação Básica em sua reunião ordinária do mês de abril do corrente, a qual contou com a honrosa participação da Embaixadora Vitória Alice Cleaver, Chefe da Assessoria Internacional do MEC. À vista dos debates ocorridos, a Conselheira Guiomar Namo de Melo foi designada pela Câmara para aprofundar os estudos sobre a matéria. As contribuições da Profª. Guiomar foram extensamente debatidas na reunião ordinária da Câmara do mês de maio do corrente ano.

Os pontos trazidos à discussão pela Profª. Guiomar em relação ao funcionamento de escolas para brasileiros no Japão foram os seguintes:

1- No caso de escolas que já existam no Brasil:

A escola em território estrangeiro seria considerada uma unidade "avançada" da escola mãe existente no Brasil. Esta última seria a responsável pela convalidação de estudos, avaliação com fins de reclassificação e pela emissão de certificados para efeitos de prosseguimento de estudos. Isto não significaria intromissão em assuntos de interesse soberano de outra Nação, uma vez que essas escolas, enquanto tais, no Japão, são consideradas como escolas livres, à semelhança do que ocorre com as escolas estrangeiras em território brasileiro,

inclusive japonesas. A escola encaminharia, ao MEC/CNE, documento pertinente, acompanhado de solicitação para estender para outro País a autorização que a escola tem em seu Estado de origem. Seria condicionado a escolas que já operam no Brasil há algum tempo.

2- Para escolas que não existem no Brasil:

a) Seria de todo conveniente que a escola viesse a constituir-se aqui como personalidade jurídica e educacional, antes que pudesse oferecer ensino de educação básica no exterior. Neste caso, ela seria autorizada por um Estado e, após um certo período seria considerada como no caso anterior, após ser supervisionada como uma escola não constituída no Brasil.

b) Caso a escola não venha a constituir-se no Brasil:

.Quem reconhece a existência dessa escola? O MEC/CNE, diretamente, assim como fez o relator do Parecer CNE/CEB 11/99, quando foi e viu essas escolas? A Embaixada, que constataria "*in loco*" e submeteria parecer favorável ao MEC/CNE?

c) Como seria feito o acompanhamento ou supervisão? O MEC enviaria um "Adido Educacional "*ad hoc*" para viver no País em questão, ou seria enviada uma comissão de supervisão, periodicamente, ou seria feita apenas por encaminhamento de documentação, sem verificação "*in loco*" ?

d) Finalmente, restaria a alternativa de que as autoridades educacionais do Brasil desconheçam a escola que opera em outro País. Neste caso, os alunos dessa escola, quando voltassem ao País, se submeteriam à avaliação, para efeito de reclassificação e/ou emissão de certificado, para fins de continuidade de estudos, nos termos dos Artigos 23 e 24 da LDB, inclusive para satisfazer as exigências para ingresso na educação superior, postas no Artigo 44 da LDB.

A proposta da Conselheira Guiomar foi no sentido de que o CNE devesse produzir uma orientação para as escolas brasileiras sediadas no exterior (de qualquer tipo), recomendando a observância das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais e outras orientações que couberem, a fim de que, em qualquer caso, quando os alunos voltarem, possam adaptar-se a uma escola brasileira comum, pública ou privada. Sempre existe a possibilidade, para o aluno que volta, de solicitar a avaliação, como existe para a escola o direito de avaliar o aluno que ela recebe, para fins de melhor situá-lo em sua organização pedagógica.

Foi bastante proveitoso o debate sobre a matéria na reunião de maio do corrente, o qual contou novamente com a honrosa participação da Embaixadora Vitória Alice Cleaver, Chefe da Assessoria Internacional do MEC. Ao final, a Câmara de Educação Básica tomou três decisões: encaminhar definitivamente os processos pendentes na Câmara em relação às escolas em funcionamento no Japão; propor Projeto de Resolução encaminhando o assunto especificamente em relação ao Japão, considerando, sobretudo, as diferenças de ordem cultural naquele País, bem como o manifesta desejo dessa clientela no sentido de poder voltar ao Brasil; aprofundar o debate, posteriormente, em relação a outros Países onde a presença da colônia brasileira justifique a adoção de medida específica.

A seguir, num esforço coletivo, a Câmara de Educação Básica apreciou os processos pendentes em relação às seguintes instituições de ensino para brasileiros residentes no Japão: Colégio Sant'Anna, de Shiga-Ken; Escola Nipo Brasileira de Shizuoka-ken; Escola Santos Dumont, de Aichi-Ken; Centro Educacional Betel, de Aichi-Ken; Escola Conhecer, de Shizuoka-ken; Escola Paralelo, de Gunma-Ken, cumprindo diligência; Colégio Pitágoras, de Nagano, Escola Paralelo, de

Nagano-Ken; Colégio Latino, de Shiga-Ken; Escola Creche Grupo Opção, de Ibaraki-Ken; Escola Fuji, de Shizuoka-ken; Instituto Educacional Emmanuel, de Gifu-Ken; Escola Néctar, de Aichi-Ken; Centro de Recreação e Aprendizagem Girassol, de Aichi-Ken.

Em relação à normatização específica para as escolas em funcionamento no Japão, à luz dos debates levados a efeito na Câmara de Educação Básica em sua reunião ordinária de maio do corrente, foi proposto e aprovado pelos Conselheiros do CNE/CEB, na reunião de junho do corrente, uma proposta de Parecer e de Projeto de Resolução, apresentados pelos Conselheiros Francisco Aparecido Cordão e Guiomar Namo de Mello. O referido Parecer foi aprovado, em 04/06/03, como Parecer CNE/CEB 25/2003, o qual foi encaminhado à homologação do Senhor Ministro da Educação.

Em julho do corrente, a Associação das Escolas Brasileiras no Japão (AEBJ), que congrega metade das escolas sediadas naquele País, as quais atendem cerca de 6.000 alunos, reunida em Anjo, no Japão, em 26/07/03, decidiu encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, uma série de considerações, por escrito.

No dia 05 de Agosto do corrente, a Associação das Escolas Brasileiras no Japão, representada pelos Senhores Pedro Mendes Neto e Paulo Galvão, respectivamente Presidente e Vice-Presidente da AEBJ, acompanhados por vários diretores e professores de escolas sediadas no Japão, defenderam verbalmente suas propostas durante a reunião ordinária da Câmara de Educação Básica, a qual contou também com as honrosas participações de representantes da Assessoria Internacional do MEC e do Ministério das Relações Exteriores, Embaixador Adolfo Westphalen, Davino Ribeiro de Sena, Fernanda Lamego e Cláudia Paes Carvalho Baena Soares.

Posteriormente, por ocasião das definições para a realização dos exames supletivos para brasileiros residentes no Japão, para este ano de 2003, a Chefe da Assessoria Internacional do MEC, Embaixadora Vitoria Alice Cleaver, consultou a Câmara de Educação Básica através do Ofício 145/2003, sobre o interesse da CEB em integrar a delegação brasileira, de forma a conhecer *in-loco* a realidade das escolas brasileiras no Japão. A Câmara de Educação Básica, indicou o Conselheiro Ataíde Alves para integrar a comitiva brasileira, como representante do Conselho Nacional de Educação.

O Conselheiro Ataíde Alves cumpriu agenda de trabalho no Japão no período de 21 a 30/10/2003 com a seguinte definição de compromissos previamente combinados com a Embaixada Brasileira no Japão:

a) Reunião com os responsáveis, da Embaixada Brasileira em Tóquio, pelo acompanhamento das Escolas Brasileiras no Japão;

b) Visita a escolas previamente escolhidas pela Embaixada Brasileira; e

c) Reunião com a Diretoria da Associação das Escolas Brasileiras no Japão.

O pronto e competente atendimento propiciado pela Embaixada Brasileira ao Conselheiro Ataíde Alves, possibilitou a realização de visitas em 8 das 60 escolas para brasileiros no Japão conforme abaixo descrito:

DATA	HORA	CIDADE	PROVÍNCIA	ESCOLA
21/10	10:45	Ota	Gunma	Pitágoras
21/10	13:15	Ota	Gunma	Paralelo

22/10	11:00	Hamamatsu	Shizuoka	Escola Brasileira de Hamamatsu
22/10	16:00	Anjo	Aichi	São Paulo
22/10	18:30	Toyota	Aichi	Nectar
28/10	10:15	Nakahama	Shiga	O Mundo da Criança
28/10	11:45	Ogaki	Gifu	Hiro-Gakuen
28/10	14:15	Komaki	Aichi	Dom Bosco

Dando prosseguimento na agenda, o Conselheiro Ataíde Alves realizou reuniões com a Diretoria da Associação de Escolas Brasileiras no Japão, nos dias 22/10 as 15:00, na cidade de Anjo e no dia 23/10, no período das 9:00 às 16:00 na sede da Embaixada Brasileira em Tóquio, para discussão e coleta de sugestões com vistas a elaboração de proposta do presente Parecer e da respectiva Resolução.

As opiniões e sugestões apresentadas pelos membros do corpo diplomático da Embaixada do Brasil em Tóquio foram debatidas em reuniões realizadas nos dias 21/10 às 18:00 horas, 24/10, no período da manhã e no dia 30/10 às 9:30 horas.

Cabe registrar a sensibilidade e o tratamento do corpo diplomático da Embaixada Brasileira à matéria Escolas Brasileiras no Japão que orientou o Conselheiro Ataíde Alves, através da participação competente e efetiva do Ministro - Conselheiro Fausto Godoy para a realização de reuniões específicas para a coleta de subsídios que orientassem a elaboração do presente Parecer e que fossem oriundos dos pais de alunos e dos dirigentes das Escolas Brasileiras no Japão. Neste sentido foram realizadas reuniões no dia 27/10 com representantes de pais de alunos e no dia 29/10 com os dirigentes de escolas.

Além da legislação educacional brasileira, dos Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica já citados anteriormente, fizeram parte dos documentos analisados neste período, o Acordo Cultural Brasil - Japão celebrado em 23 de janeiro de 1961, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 12 de 18 de junho de 1964 e promulgado através do Decreto nº 54 968 de 10 de novembro de 1964; informações estatísticas emitidas pelo Ministério da Justiça do Japão sobre a comunidade brasileira no Japão; palestra sob o título “O governo Brasileiro e a Comunidade Brasileira no Japão”, proferida pelo Conselheiro da Embaixada do Brasil em Tóquio Francisco Carvalho Chagas durante Simpósio organizado pelo Ministério das Relações Exteriores do Japão em Tóquio no dia 18/02/2003; solicitação de informações do Ministério da Educação do Japão à Embaixada Brasileira no Japão sobre quais seriam as Escolas Brasileiras já credenciadas pelo Governo Brasileiro para atuarem no Japão e Ata de Reunião do Corpo Consular Brasil – Japão, realizada em 25/06/2003 na cidade de Tóquio.

Em toda documentação analisada fica patente que o tema Escolas Brasileiras no Japão pontua regularmente a pauta de compromissos e discussões diplomáticas entre o Brasil e o Japão, não só pelos registros e informações estatísticas como também pelo manifesto interesse em conhecer aspectos da nossa cultura, onde o ponto mais alto pode ser observado pela ação particular do casal imperial, onde o Imperador Akihito e a Imperatriz Michiko manifestaram o desejo de conhecer pessoalmente crianças da comunidade brasileira. Para atendimento da solicitação do casal imperial foi providenciado evento de natureza cultural através de escolas escolhidas, onde houve o contato dos alunos das escolas brasileiras, fato

este, segundo o corpo diplomático brasileiro acreditado no Japão, inédito na história do relacionamento entre os dois países.

O manifesto interesse das autoridades japonesas em relação aos temas relacionados com a educação e a cultura brasileiras encontra amparo no Acordo Cultural celebrado entre o Brasil e o Japão, do qual destacamos o Artigo V, que trata da "possibilidade de adotar padrões, meios e critérios para facilitar e simplificar o reconhecimento mútuo de títulos e diplomas, expedidos pelas escolas e universidades da outra parte contratante, a fim de estabelecer sua equivalência, para fins tanto acadêmicos quanto profissionais". Para tanto, o artigo VI do referido Acordo define que "cada parte contratante concederá todas as facilidades possíveis para a criação e o desenvolvimento, em seu território, de instituições culturais, científicas e educacionais da outra parte contratante". Nesse sentido, o Governo Japonês está estudando a possibilidade de reconhecer os estudos realizados em Escolas Brasileiras para fins de validade para continuidade de estudos em Escolas Japonesas, uma vez que esta já está sendo uma demanda dos brasileiros residentes no Japão.

Existe, hoje, 6 grandes comunidades de estrangeiros residentes no Japão, que são distribuídas por nacionalidade de origem, na seguinte ordem:

Coreanos	632 000
Chineses	381 000
Brasileiros	268 000
Filipinos	156 000
Peruanos	50 000
Norte-americanos	46 000
Outras Nacionalidades	245 000

Em função das visitas e reuniões realizadas e neste contexto mais amplo, em termos da dimensão da comunidade brasileira, foram observados pontos que merecem destaque, relacionados com as ações das escolas brasileiras no Japão, conforme segue:

- a natureza política da ação das escolas brasileiras em território japonês, no âmbito do relacionamento Brasil – Japão;

- o papel de natureza econômica decorrente da presença da comunidade brasileira no Japão, quando remete anualmente para o Brasil valores estimados em no mínimo 1(um) bilhão de dólares, com seus conseqüentes reflexos, para serem investidos em território brasileiro;

- as ações de natureza social, cultural, assistencial, de entretenimento, lazer, etc, realizadas pelas escolas brasileiras no Japão junto a comunidade brasileira, em função principalmente dos horários de trabalho dos pais dos alunos; e

- a preocupação com a qualidade dos processos educacionais realizados pelas escolas, e manifestado pelos pais de alunos, professores e dirigentes dessas escolas.

Em síntese, os questionamentos das escolas sediadas no Japão e que atendem aos cidadãos brasileiros residentes naquele País, referem-se aos problemas decorrentes da redação do Projeto de Resolução, anexo à versão original do Parecer CNE/CEB 25/2003, em contraponto ao que já ficara adequadamente acertado no âmbito do Parecer CNE/CEB 11/1999, relatado pelo Conselheiro Ulisses de O. Panisset.

II – VOTO DOS RELATORES

Considerando os esclarecimentos, os questionamentos e as sugestões apresentadas pelos representantes das escolas brasileiras sediadas no Japão, em especial através dos representantes de sua Associação, bem como as valiosas contribuições apresentadas pelo Senhor Embaixador do Brasil no Japão, Dr. Ivan Canabrava e sua equipe, dos representantes da Assessoria Internacional do MEC, dos representantes de pais de alunos e dos dirigentes de escolas para brasileiros no Japão, propomos o seguinte Projeto de Resolução, com as alterações decorrentes dos debates travados na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Brasília(DF), 05 de Novembro de 2003.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Relator
Conselheiro *Ataíde Alves* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

À vista do exposto, nos termos deste parecer, propomos o anexo projeto de Resolução, definindo normas para o funcionamento de escolas de Educação Básica para brasileiros residentes no Japão.

Sala das Sessões, em 05 de novembro de 2003.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

_____
NOTA:
Vide Resolução CNE/CEB nº 2/04.

(•) PARECER CNE Nº 35/2003 – CEB – aprovado em 5.11.2003

ASSUNTO: *Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional*
INTERESSADO: CNE/ Câmara de Educação Básica **UF:** DF
RELATORES: Francisco Aparecido Cordão e Ataíde Alves
PROCESSO Nº 23001.000210/2002-63

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Em 18/06/02, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, representada pelos Conselheiros Ataíde Alves e Francisco Aparecido Cordão, participou de reunião no Ministério do Trabalho e Emprego, com representantes daquele Ministério, do Ministério da Educação e de convidados

(•) Homologado em 19.1.2004. DOU de 20.1.2004.

interessados na temática do estágio supervisionado. Naquela oportunidade, os Conselheiros presentes à reunião se comprometeram a levar a efeito estudos, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com o fim de regulamentar o disposto no artigo 82 da LDB, no que se refere a estágio supervisionado dos alunos do ensino médio e da educação profissional.

Anteriormente, os relatores já haviam participado de debate semelhante no Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o qual organizara oficina de trabalho com conselheiros, especialistas e demais interessados na matéria, incluindo entidades públicas e privadas, escolas de ensino médio e de educação profissional, bem como alunos do ensino médio e técnico.

Iniciados os estudos, em l9/07/02, o Ministério Público do Trabalho encaminhou ao Colegiado cópia de "relatório final elaborado pela comissão temática mista sobre estágio". O mesmo documento foi, também, encaminhado ao Colegiado pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, solicitando as "providências necessárias para a expedição de normas orientadoras do estágio no ensino médio, conforme prevê o artigo 82 da LDB". Posteriormente, a matéria foi exaustivamente debatida em reunião do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, realizada em São Luis do Maranhão, em julho de 2002.

Esses debates deram origem a uma serie de reuniões em Conselhos Estaduais de Educação, objetivando encontrar uma solução que pudesse atender as várias realidades do ponto de vista educacional, uma vez que o estágio é, essencialmente, curricular e, portanto, de natureza formativa e vinculado ao projeto pedagógico da escola.

Em 06/11/02, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, conjuntamente com a Secretaria de Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, encaminhou ao Colegiado uma nota técnica contendo informações relativas às "polêmicas e controvérsias quanto à forma como o estágio no ensino médio é aplicado nas escolas".

O assunto foi objeto de atento estudo por parte dos dois conselheiros relatores, os quais participaram de diversas reuniões específicas sobre a matéria, bem como de aprofundados debates na Câmara de Educação Básica.

Em 09/04/03 foi realizada em Brasília, no Auditório "Prof. Anísio Teixeira", Plenário do Conselho Nacional de Educação, uma concorrida e proveitosa audiência publica, a qual contou com trinta e quatro preciosas contribuições verbais. Posteriormente, até o final de maio, a Câmara de Educação Básica recebeu mais vinte e sete valiosas contribuições, por escrito. Todas essas contribuições foram cuidadosamente analisadas pelos relatores e debatidas pelos conselheiros da Câmara de Educação Básica em suas reuniões ordinárias dos meses de maio, junho e julho do corrente, redundando em uma nova redação das presentes diretrizes operacionais, em condições de serem debatidas conclusivamente e votadas na reunião ordinária da Câmara no mês de agosto do corrente.

Em 31/07/03, recebemos o ofício DEP/SEMTEC/MEC nº 2.047/03, endereçado pela Profª Ivone Maria Elias Moreira, solicitando a "não inclusão em votação do tema que trata de estágios". O motivo de tal solicitação era a Portaria Interministerial nº 838, de 23/06/2003, que "constitui comissão mista para formar um grupo de trabalho para apresentar, no prazo de 60 dias, sugestões para alterar e complementar a legislação que trata da aprendizagem e emprego para menores entre 14 e 18 anos e estágios".

Em decorrência, a Câmara de Educação Básica suspendeu a discussão final do Parecer em pauta e solicitou à representante do MEC na referida Comissão Interministerial que encaminhasse cópias do Parecer e da Minuta de Resolução em debate no Conselho Nacional de Educação aos membros do Grupo de Trabalho e que possibilitasse a participação de representante da CEB no referido grupo. Assim, pudemos participar do mesmo, apresentando e debatendo a proposta do Conselho Nacional de Educação. Em decorrência, algumas alterações foram incorporadas na versão final dos documentos em pauta, mantendo-se coerência com o anteprojeto de Lei negociado com o referido Grupo de Trabalho Interministerial, o qual contou, também, com a colaboração de representante da Procuradoria Geral do Trabalho. Foram incorporados, também, na versão final, outras contribuições recebidas nos meses de agosto e setembro, inclusive da Secretaria de Educação Especial do MEC.

Durante o mês de outubro do corrente as minutas de Parecer e de Resolução, regulamentadoras das atividades de estágio supervisionado, permaneceram em regime de Audiência Pública Virtual, no Portal do MEC, no site do Conselho Nacional de Educação. A receptividade foi grande e as contribuições foram excelentes. Oitenta e um e-mails foram encaminhados por professores universitários, do ensino médio e da educação profissional, por coordenadores de estágio em vários níveis e modalidades de ensino, por especialistas, pais e alunos, que encaminharam suas sugestões, seus protestos e seus aplausos. Efetivamente, podemos afiançar que os documentos finalmente aprovados são, de fato, frutos de um trabalho coletivo, para além do que podiam produzir os relatores.

2. Caracterização do objeto do Parecer

O artigo 82 da Lei federal nº 9.394/96 define que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. O parágrafo único do mesmo artigo define que o referido estágio “não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica”.

A Lei federal nº 6.494/77, que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de segundo grau e supletivo” define algumas regras importantes para orientar esses estágios supervisionados:

1- Os estagiários deverão ser “alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de segundo grau e supletivo” (artigo 1º).

2- “O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha da formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar” (§ 1º do artigo 1º).

3- “Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural-científico e de relacionamento humano” (§ 2º do artigo 1º) .

4- “O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social” (artigo 2º) .

5- “A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino” (artigo 3º).

6- “O estágio não cria vinculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvando o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais” (artigo 4º).

7- “A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o horário escolar e com o horário da parte em que venha ocorrer o estágio” (artigo 5º).

8- “Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino” (Parágrafo único do artigo 5º).

O Decreto federal nº 87.497/82 regulamentou a Lei federal nº 6.494/77, caracterizando claramente o estágio supervisionado como “estágio curricular”, vinculado com a prática escolar do educando e não como um simples apêndice da atividade escolar, como se fosse uma “atividade extracurricular ” .

O artigo 2º do Decreto regulamentador considera como estágio curricular “as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação de uma instituição de ensino”.

O artigo 3º do mesmo Decreto define que “o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado oferecendo oportunidades e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo”.

O artigo 4º do mesmo Decreto remete às instituições de ensino as incumbências relativas à regulamentação da matéria quanto a:

1- “inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica” (alínea “a”);

2- “carga horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre” (alínea “b”);

3- “condições imprescindíveis para a caracterização e definição dos campos de estágios curriculares” (alínea “c”);

4- “sistemática de organização , orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular” (alínea “d”).

Para a “caracterização e definição do estágio curricular”, de acordo com o artigo 5º do referido Decreto regulamentador, será necessário estabelecer um instrumento jurídico “periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas todas as condições de realização daquele estágio, inclusive a transferência de recursos à instituição de ensino, quando for o caso”.

O Artigo 6º do referido Decreto reafirma que a “realização do estágio curricular por parte do estudante não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza”. Os parágrafos do mesmo Artigo normalizam sobre o “Termo de Compromisso” a ser celebrado entre as partes e que “constituirá comprovante exigível pela autoridade competente, da inexistência de vínculo empregatício” (§ 1º do artigo 6º).

O Artigo 7º do referido Decreto regulamenta que “a instituição de ensino poderá recorrer aos serviços de agentes de integração, públicos e privados, entre os sistemas de ensino e os setores de produção, serviço, comunidade e governo, mediante condições acordadas em instrumento jurídico adequado”.

Esses agentes de integração referidos no artigo 7º do Decreto regulamentador terão a sua atuação, de acordo com mesmo artigo 7º, orientada para o seguinte:

1- “identificar para a instituição de ensino as oportunidades de estágios curriculares junto a pessoas jurídicas de direito público e privado” (alínea “a”);

2- “facilitar o ajuste das condições de estágios curriculares a constarem do instrumento jurídico “próprio” (alínea “b”);

3- “prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidades de estágios curriculares, bem como de execução do pagamento de bolsas, e outros solicitados pela instituição de ensino” (alínea “c”);

4- “co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares” (alínea “d”).

O Artigo 8º do Decreto regulamentador define que “a instituição de ensino, diretamente, ou através de atuação conjunta com agentes de integração, (...), providenciará seguros de acidentes pessoais em favor do estudante”.

O Artigo 9º do referido Decreto define que a regulamentação referente a estágio profissional supervisionado “não se aplica ao menor aprendiz, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça seu trabalho e vinculado à empresa por contrato de aprendizagem, nos termos da legislação trabalhista” .

O Artigo 10 do mesmo Decreto é enfático no sentido de que “em nenhuma hipótese poderá ser cobrada ao estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para a obtenção e a realização do estágio curricular”.

A Lei federal nº 8.859/94 modificou dispositivos da Lei federal nº 6.494/77, “estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio”.

Posteriormente, a Medida Provisória nº 1.796/98 alterada pela Medida Provisória nº 1.709-4/98, cuja última edição a que tivemos acesso, disponibilizada na Internet, é a de nº 2.164-41/01, modificou o § 1º do Artigo 1º da Lei federal nº 6.494/77, incluindo o estágio supervisionado também para o ensino médio, em atendimento ao disposto no Artigo 82 da LDB, sem, entretanto, alterar os demais artigos da Lei específica, entre eles o Artigo 2º que determina o caráter profissionalizante do estágio supervisionado, exceto quando assuma “a forma de atividade de extensão, mediante participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social”.

A Lei federal nº 6.494/77 é objeto de dois Projetos de Lei do Senado que a modificam em parte. O PLS nº 387/99, de autoria do Senador Ademir Andrade, em 07/12/01 foi objeto de substitutivo apresentado pelo Senador Gerson Camata. O outro Projeto de reformulação da referida Lei Federal é o PLS nº 139/01, de autoria do Senador Sergio Machado. O Governo Federal deverá encaminhar, em breve,

proposta de nova Lei sobre estágios, de acordo com anteprojeto preparado pelo Grupo de Trabalho Interministerial instituído pela Portaria MPS/MTE/MEC nº 838, de 23/06/03.

A Lei federal nº 9.394/96, a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora estabeleça uma nova concepção de ensino avaliado pelos resultados de aprendizagem e voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais, com uma educação escolar vinculada "ao mundo do trabalho e à prática social" (cf. artigo 1º da LDB), entretanto, refere-se explicitamente à atividade de estágio supervisionado apenas no artigo 82 e seu Parágrafo Único, mantendo, portanto, a legislação específica sobre a matéria, ou seja, a Lei federal nº 6.494/77 e os dispositivos legais que a seguiram. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e a educação profissional, no entanto, são claras quanto a essa vinculação entre a educação escolar e a prática social do educando, em especial no que se refere ao mundo do trabalho, princípio já fixado no 1º artigo da LDB.

O estágio supervisionado, portanto, de acordo com a legislação citada é, essencialmente, "estágio curricular", o qual pode assumir uma das seguintes formas:

a) ou estágio profissional supervisionado, portanto, de caráter profissionalizante, direto e específico;

b) ou estágio de contato com o mundo do trabalho, objetivando sua vinculação (LDB, Artigo 1º, §2º), em termos de desenvolvimento sócio-cultural ;

c) ou participação em empreendimentos ou projetos de interesse social ou cultural, assumindo a forma de atividades de extensão;

d) ou estágio de prestação de serviço civil, obrigatório ou voluntário, que poderá vir a se constituir num eventual substitutivo ao atual serviço militar. Esta última forma pode, ainda, ser considerada como um desdobramento da forma anterior, ampliando-a como serviço civil voluntário.

Esta é a matéria que cabe a esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação regulamentar, cumprindo determinação do Artigo 82 da atual LDB, de conformidade com o disposto no artigo 8º, § 1º, no artigo 9º, § 1º e no artigo 90 da Lei federal nº 9.394/96, combinado com o disposto na alínea "c" do §1º, do Artigo 9º da Lei federal nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei federal nº 9.131/95.

Registre-se, por oportuno, que as presentes normas restringem-se ao âmbito de atuação da Câmara de Educação Básica e não incluem os cursos de bacharelado e de licenciatura e, nem mesmo, os cursos seqüenciais por campos específicos do saber. Não incluem, também, obviamente, os cursos de pós-graduação. Incluem, entretanto, os cursos de graduação em tecnologia, os quais integram, de acordo com o Decreto federal nº 2.208/97, o capitulo III do título V da LDB, dedicado especificamente à Educação Profissional. Optou-se, também, pela não inclusão explícita da modalidade Educação a Distância, por conta de suas especificidades pedagógicas e por estar essa modalidade de ensino sendo objeto de intenso debate proposto pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, em termos de novo Decreto Regulamentador das disposições do Artigo 80 da LDB – Lei Federal nº 9394/96.

A modalidade Educação a Distância certamente merecerá normalização específica, devido às suas particularidades. Entretanto, julgamos prematuro incluir essa matéria nos presentes documentos normativos sobre estágio

supervisionado. Igualmente, não integram as presentes normas os cursos de Educação Superior, exceto no caso da Educação Profissional de Nível Tecnológico.

A modalidade Educação Profissional é aqui contemplada no seu sentido mais amplo, da maneira como é tratada pela LDB (Lei federal nº 9.394/96) e também pelo Decreto nº 2208/97, isto é, nos níveis Básico, Técnico e Tecnológico. Em vários cursos de nível tecnológico ou técnico, em função da própria natureza das ocupações objeto de educação profissional, o estágio profissional supervisionado é obrigatório. É uma decorrência natural e essencial dos próprios propósitos educacionais de profissionalização. Ninguém duvida, por exemplo, da exigência de estágio profissional supervisionado para alunos de enfermagem, radiologia médica, edificações, mecânica, química tecnológica etc... Em outras áreas esse mesmo estágio pode não ser uma exigência essencial para o processo de profissionalização, mas pode ser intencionalmente assumido pela escola como um ato educativo, que representa uma ótima oportunidade de enriquecimento curricular como é o caso, por exemplo, de estágio para alunos dos cursos de contabilidade, secretariado etc...

O chamado nível básico da educação profissional também contempla cursos que exigem oportunidades de prática profissional para alem das salas ambiente e dos laboratórios de aprendizagem, necessitando uma prática profissional integrada na realidade do mundo do trabalho. É a situação que algumas instituições de educação profissional costumam caracterizar como “estações de vivência do trabalho”. É claro que esse estágio profissional supervisionado só pode ser planejado para alunos de cursos de maior duração e de maior densidade curricular. Uma carga horária mínima da ordem de 150 horas para esses cursos pode ser um bom referencial. Em todo o caso, esse estágio, para ser efetivado, deve ser incluído no respectivo plano de curso da Instituição de Ensino, em consonância com o correspondente perfil profissional de conclusão, definido com identidade própria, devendo o plano de curso em questão explicitar a carga horária máxima para o referido estágio profissional supervisionado.

3. Evolução histórico-legal do conceito de estágio supervisionado

O conceito de estágio supervisionado consolidou-se, historicamente, no Brasil, ligado ao conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, definidas no período de 1942 a 1946. Os estágios supervisionados se constituíam em passarelas construídas entre a teoria e a prática no processo da formação profissional, à época, encarado como preparação para postos de trabalho, como recomendava a OIT-Organização Internacional do Trabalho.

Os estágios supervisionados, na década de quarenta do século passado, representavam oportunidades aos alunos da formação profissional industrial, comercial ou agrícola de conhecerem “in loco” e “in service” aquilo que teoricamente lhes era ensinado nas escolas técnicas. Esta era a oportunidade que os alunos tinham de manter um contato direto com o mundo do trabalho, uma vez que no próprio ambiente escolar, nos laboratórios e nas salas-ambientes especializadas, essa prática profissional era muito incipiente, mesmo na qualidade de prática simulada e supervisionada/orientada.

O processo de industrialização desencadeado no Brasil a partir da década de trinta e incrementado a partir das décadas de quarenta e cinqüenta do século passado, com o incentivo à política de substituição de importações, redundou num completo repensar da educação brasileira. Tal repensar alimentou calorosos

debates, tanto no Congresso Nacional, quanto no conjunto da sociedade brasileira durante a segunda metade da década de quarenta e nas décadas de cinqüenta e sessenta, resultando na remoção das barreiras existentes entre os cursos secundários e superiores de um lado, destinados à “formação das elites condutoras do País” , e de outro, os cursos profissionalizantes para “os filhos dos operários e os que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Essa barreira foi removida, em parte, a partir de 1953, com a Lei Federal nº 1.821/53, a chamada Lei da Equivalência de Estudos, e consolidada no início da década de sessenta com a nossa primeira LDB, a Lei Federal nº 4.024/61, aquela que o educador Anísio Teixeira classificou como “meia vitória, mas vitória” .

As reformas educacionais iniciadas com a primeira LDB foram profundamente alteradas no final da década de sessenta e início da década de setenta. Essas reformas, em especial as que se referem aos ensinos de primeiro e de segundo graus, atual educação básica, buscaram universalizar a educação profissional de nível técnico, integrando-a ao ensino de segundo grau (atual ensino médio). A partir da Lei Federal nº 5.692/71 todo o ensino de segundo grau/médio assumiu caráter profissionalizante e tornou-se condição “sine qua non” para a conclusão do ensino de segundo grau/médio, para fins de continuidade de estudos no nível superior, a formal habilitação profissional de técnico ou, ao menos, a certificação profissional na qualidade de auxiliar técnico ou similar.

Foi na década de setenta, com a implantação da Lei Federal nº 5.692/71, que os estágios supervisionados ganharam força e cresceram em importância, uma vez que o Parecer CFE nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação , considerou o estagio profissional supervisionado como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primário e secundário da economia, bem como para algumas ocupações da área da saúde, permanecendo livre para as demais ocupações do setor terciário da economia, ou seja, das áreas de comércio e serviços.

Essa orientação profissionalizante consagrada pela Lei Federal nº 5.692/71 provocou a definição de uma legislação específica para o estágio profissional supervisionado. A Lei Federal nº 6.497/77 regulamentou os estágios profissionais supervisionados na educação superior, no ensino de segundo grau (técnico) e no ensino supletivo profissionalizante. A referia Lei foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 87.497/82.

De acordo com sua legislação específica, o estágio supervisionado foi então concebido como estágio profissional supervisionado. Assim foi entendido ao longo do último quartil do século passado. A atual LDB, a Lei Federal nº 9.394/96, entretanto, desvinculou a educação profissional da educação básica. A educação profissional não é mais considerada a parte diversificada do ensino médio, seja na modalidade regular de ensino, seja na modalidade de educação de jovens e adultos. Em decorrência dessa separação formal entre educação profissional e ensino médio, o Artigo 82 da atual LDB, ampliou os objetivos e abrangência do estágio supervisionado, previsto na Lei Federal nº 6.497/77, incluindo o ensino médio.

Embora a noção de estágio supervisionado tenha origem na educação profissional, a própria legislação federal específica que o regulamentou, entretanto, foi sábia, ao considerá-lo como “estagio curricular” e como “atividade de aprendizagem social, profissional e cultural”, o qual deve ser proporcionado ao estudante pela “participação em situações reais de vida e de trabalho, de seu meio,

sendo realizado na comunidade em geral ou em empresas ou organizações públicas ou privadas, sempre sob responsabilidade da instituição de ensino".

Com a regulamentação da Lei Federal nº 6.497/77, em 1982, pelo Decreto Federal nº 87.497/82, ganharam relevo especial os chamados "agentes de integração", como coparticipantes e co-responsáveis, junto com as instituições de ensino, pelo esforço de captação de recursos para viabilizar esses estágios curriculares supervisionados. Esses "agentes de integração" foram caracterizados como agentes auxiliares, situados entre as escolas e as empresas, com a missão de dar suporte técnico e administrativo a ambas, sem substituir os papéis de umas ou de outras. Os papeis desses agentes auxiliares de integração são os de identificar oportunidades de estágios curriculares para os alunos, facilitar os ajustes necessários às condições para a realização desses estágios curriculares, prestar serviços administrativos tais como cadastramento de estudantes e de campos de estágio disponíveis, execução de pagamentos de bolsas de estágio, de complementação educacional, providências relativas a seguro de acidentes pessoais e eventual seguro contra terceiros, bem como outras providências solicitadas pelas escolas. Em suma, de acordo com o Artigo 7º do referido decreto regulamentador, os "agentes de integração" devem "co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar os estágios curriculares". As escolas, entretanto, são livres para utilizar ou não esses serviços auxiliares, uma vez que "o estágio curricular, como procedimento didáticopedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino, a quem cabe a decisão sobre a matéria" (Artigo 3º do Decreto Regulamentador).

Para melhor compreensão do conceito de estágio presente na atual LDB e também na legislação específica, é oportuno recuperar algumas das expressões já utilizadas na Lei Federal nº 6.497/77 para caracterizar essa atividade de estágio supervisionado: "complementação do ensino e da aprendizagem"; "instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural-cientifico e de relacionamento humano"; "participação (...) em empreendimentos ou projetos de interesse social". O Decreto regulamentador aprimorou o entendimento da matéria, utilizando as seguintes expressões: "atividades de aprendizagem social, profissional e cultural"; "participação em situações reais de vida e de trabalho, de seu meio"; "procedimentos didático-pedagógicos (...) de competência da instituição de ensino" em parceria com "pessoas jurídicas de direito público e privado" cedentes de "oportunidades e campos de estágio", como colaboração no processo educativo.

Como vemos, o estágio supervisionado, já na legislação específica, representava muito mais que simples oportunidade de prática profissional, embora tenha nascido como eminentemente profissionalizante. Ele não pode ser considerado apenas como uma oportunidade de "treinamento em serviço", no sentido tradicional do termo, uma vez que representa, essencialmente, uma oportunidade de integração com o mundo do trabalho, no exercício da troca de experiências, na participação de trabalhos em equipe, no convívio sócio-profissional, no desenvolvimento de habilidades e atitudes, na constituição de novos conhecimentos, no desenvolvimento de valores inerentes à cultura do trabalho, bem como na responsabilidade e capacidade de tomar decisões profissionais, com crescentes graus de autonomia intelectual.

As dimensões do social, do profissional e do cultural, portanto, constituem a essência do conceito de estágio supervisionado, profissionalizante ou

não, tal qual atualmente previsto pela legislação específica e, de modo particular, pela atual LDB que, no Artigo 82, o estende ao ensino médio, mesmo tendo esse nível de ensino sido caracterizado como etapa final da educação básica, de "consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos" (Artigo 35, Inciso I), desvinculado formalmente da educação profissional de nível técnico .

Essa ampliação do conceito de estágio supervisionado decorre do entendimento que a atual LDB dá à Educação, em decorrência do preceito constitucional consagrado em 1988, que define como um dos objetivos fundamentais dessa educação que é "direito de todos", justamente, o da "qualificação para o trabalho"(Cf Constituição Federal, Artigo 205). Nos termos do Artigo 1º da LDB, "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". O § 2º do mesmo artigo define que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Essa orientação é consagrada como um dos princípios básicos da Educação Nacional, que é assim apresentado no Inciso XI do Artigo 3º da LDB: "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais".

Este objetivo de vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social do educando, reflete um dos propósitos atribuídos a todos os níveis e modalidades de educação e ensino pela atual LDB. A Educação Superior inclui entre suas finalidades a de "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento na sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua" (Artigo 43, Inciso II). A Educação de Jovens e Adultos deve ser garantida como oferta de "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho" (Artigo 37, § 1º). A Educação Profissional deverá ser "desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (Artigo 40) e deve ser "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (caput do Artigo 39).

O Ensino Médio, que é a novidade do Artigo 82, em matéria de estágio supervisionado, tem por finalidades, de acordo com o Artigo 35 da LDB, além da "consolidação e aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos" (inciso I), as de "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" (Inciso II), de "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (Inciso III), bem como "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina" (Inciso IV).

O currículo do ensino médio tem como primeira das diretrizes apontadas pelo Artigo 36, destacar "a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, 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" (Inciso I). A primeira diretriz para que as escolas do ensino médio organizem "os currículos, as

metodologias e as formas de avaliação" (Artigo 36,§ 1º) é a de que "o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna" (Artigo 36,§1º, Inc.I).

Este é o novo quadro referencial proposto pela atual LDB para o adequado entendimento da inclusão do ensino médio no Artigo 82 da Lei Federal nº 9.394/96, bem como para o adequado entendimento do conceito de estágio supervisionado na LDB, aclarando e consagrando o disposto na legislação específica sobre a matéria, tanto em relação à educação profissional quanto em relação ao ensino médio.

4. O estágio supervisionado e o mundo do trabalho

O estágio supervisionado não se confunde com o chamado "primeiro emprego". O estágio supervisionado é antes de tudo, uma atividade curricular da escola, um ato educativo assumido intencionalmente pela escola, de propiciar uma integração dos estudantes com a realidade do mundo do trabalho. Na realidade, o estágio supervisionado propicia ao aluno a oportunidade de qualificação prática, pela experiência no exercício profissional ou social, acompanhado e supervisionado profissionalmente , o que o torna uma atividade facilitadora da obtenção de um trabalho, na maior parte das vezes, do "primeiro emprego".

O estágio supervisionado normalmente acaba se tornando um excelente trampolim para a obtenção de um emprego. Quando bem trabalhado pela escola, em sala de aula, o estágio supervisionado pode, ainda, proporcionar melhor aproveitamento e desempenho escolar.

Em alguns casos, especialmente em pequenas cidades do interior, o estágio supervisionado acaba sendo uma das únicas oportunidades de efetiva qualificação profissional dos adolescentes para o trabalho.

Outro benefício a ser garantido pela atividade de estágio, para o aluno, é a da identificação mais clara das opções para a escolha profissional e para a organização de seu perfil de profissionalização.

Embora o estágio supervisionado encarregue-se de propiciar a integração do adolescente com o mundo do trabalho, este não pode ser confundido com emprego e, também, não gera vínculos empregatícios entre a empresa e o estagiário. Igualmente, não pode ser confundido com a figura do "menor aprendiz". O menor aprendiz, beneficiário de contrato de aprendizagem, nos termos do Instituto da Aprendizagem, é empregado, em condições excepcionais mas com vínculo empregatício garantido.

A figura do estágio não se configura como emprego e, em conseqüência, exige contínuo acompanhamento e contínua avaliação por parte das escolas e das empresas. O estagiário é um ente em processo formativo. Por isso mesmo, sem a participação plena da escola e da empresa, sua parceria na implementação do Ato Educativo intencionalmente assumido pela escola, não se pode falar em programa de estágio supervisionado.

Os Tribunais Regionais do Trabalho estão atentos para que a atividade de estágio não seja desvirtuada, com o objetivo último de obtenção de uma "mão de obra mais barata", fugindo, assim, a empresa, das "responsabilidades trabalhistas que protegem o trabalhador, mascarando a existência do verdadeiro liame empregatício".

O estágio, juntamente com o estatuto da aprendizagem, deve ser entendido como uma excelente alternativa para a inserção de jovens no mundo do trabalho, sustentando uma política de educação profissional ou de preparação básica para o trabalho, na perspectiva do desenvolvimento de competências profissionais, caracterizado pela capacidade de enfrentar desafios imprevistos, não planejados e imprevisíveis, expresso pela capacidade de julgamento, decisão e intervenção diante do novo e do inusitado. O estágio é, essencialmente, um Ato Educativo.

O estágio, repito, deve ser entendido como uma atividade formativa,e escolar, intencionalmente assumida pela escola e pelas empresas e organizações parceiras. O que precisa ser evitado é que ele se transforme e deixe de se constituir em importante elemento no processo de qualificação profissional, migrando para se transformar em mera solução para rebaixamento dos custos das empresas, num processo de substituição de seus trabalhadores permanentes por estagiários.

Uma pesquisa realizada pela empresa “Interscience - Informação e Tecnologia Aplicada “e encaminhada à CEB dá conta que apenas 2% dos estagiários, de uma amostra aleatória de 626 ex-estagiários do período de 1991 a 2001, não receberam bolsa estágio. Dos 98% que receberam a referida bolsa, o destino dos recursos oriundos da bolsa estágio foi o seguinte: despesas com educação (82%), despesas de casa/sobrevivência (39%), despesas com entreteni-mento e lazer (27%).

Quanto à contratação dos estagiários pelas empresas nas quais fizeram o estágio, a situação é a seguinte: 65% não foram contratados e 35% foram contratados. Entre as razões para a não contratação destacam-se: recebeu proposta melhor, não concluiu o estágio, não havia plano de efetivação.

A mesma pesquisa acima referida, ouvindo um universo de 80 professores em 2000 e 2001, os dois últimos anos da pesquisa, identificou que 76% dos professores notaram diferenças significativas nos alunos após as atividades de estágio, na seguinte proporção: 29% do ensino médio, 16% do ensino superior e 55% da educação profissional de nível técnico.

Dentre as conclusões obtidas pela pesquisa acima referida, a primeira delas é no sentido de que “sem dúvida nenhuma, o estágio prepara o aluno, tanto para a vida profissional, como para a estudantil, melhorando o seu desempenho em classe”. Outra é que, dentre as exigências das empresas para preenchimento das vagas de estagiário, destacam-se as seguintes: “conheci-mento, domínio de informática, desenvoltura e facilidade de relacionamento, histórico escolar, ter concluído 50% do curso, estudar na área da vaga e no nível exigido”.

No Serviço Público Federal, a “aceitação, como estagiários, de alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio e de educação profissional”, é regulamentada, atualmente, pela Portaria 08/01, de 23/01/01, do Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão, o qual dispõe, em síntese, o seguinte:

• *Os Órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e funcional, que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, podem aceitar, como estagiários, pelo prazo máximo de vinte e quatro meses, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular, oficiais ou reconhecidos.*

• O estágio, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino e controlado pela unidade de recursos humanos do órgão ou entidade solicitante, será planejado, executado,acompanhado e avaliado em conformidade com os currículos e deverá propiciar complementação de ensino e aprendizagem aos estudantes, constituindo-se em instrumento de integração, de aperfeiçoamento técnico-cultural, cientifico e de relacionamento humano.

• Somente poderão ser aceitos estudantes de cursos cujas áreas estejam relacionadas diretamente com as atividades, programas, planos e projetos desenvolvidos pelo órgão ou entidade nos quais se realizar o estágio.

• O número de estagiários em cada órgão ou entidade não poderá ser superior a vinte por cento do total da lotação aprovada para as categorias de nível superior e a dez por cento para as de nível intermediário, reservando-se, desse quantitativo, cinco por cento das vagas para estudantes portadores de deficiência, compatível com o estágio a ser realizado.

• Para a caracterização e definição do estágio curricular é necessária a celebração de convênio com instituições de ensino ou agentes de integração, públicos ou privados, sem fins lucrativos, entre o sistema de ensino e os setores de produção, serviços comunidade e governo.

• A realização do estágio não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza e dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e o órgão ou entidade, com a interveniência obrigatória da instituição de ensino ou do agente de integração, no qual deverá constar, pelo menos:

a) identificação do estagiário, da instituição de ensino, do agente de integração e do curso e seu nível;

b) menção de que o estágio não acarretará qualquer vínculo empregatício;

c) valor da bolsa mensal;

d) carga horária semanal de, no mínimo, vinte horas, distribuída nos horários de funcionamento do órgão ou entidade e compatível com o horário escolar;

e) duração do estágio, obedecido o período mínimo de um semestre e o máximo de quatro;

f) obrigação de cumprir as normas disciplinares de trabalho e de preservar o sigilo das informações a que tiver acesso;

g) obrigação de apresentar relatórios ao dirigente da unidade onde se realizar o estágio, trimestrais e final, sobre o desenvolvimento das tarefas que lhe foram cometidas;

h) assinatura do estagiário e responsáveis pelo órgão ou entidade e pela instituição de ensino;

i) condições de desligamento do estagiário; e

j) menção do convênio a que se vincula.

• Uma vez atendidas todas as condições específicas de realização e avaliação de desempenho do estágio, o órgão ou entidade encaminhará à instituição de ensino o certificado de estágio, juntamente com os relatórios trimestrais e final apresentados pelo estagiário e avaliados pelo supervisor do estágio.

• O supervisor do estágio será o chefe da unidade em que o estagiário estiver desenvolvendo suas atividades, desde que possua nível de escolaridade pelo menos igual ao do estagiário, que controlará sua freqüência mensal e a encaminhará à unidade de recursos humanos do órgão ou entidade onde se realizou o estagio.

• A instituição de ensino ou entidade, pública ou privada, concedente da oportunidade de estágio curricular, diretamente ou por meio de atuação conjunta com os agentes de integração, providenciará seguros de acidentes pessoais em favor do estudante, condição essencial para a celebração do convênio.

• Nos períodos de férias escolares a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e o órgão ou entidade, onde se realizar o estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino ou agente de integração.

• O servidor público poderá participar do estágio, sem direito à bolsa, nos termos desta Portaria, em qualquer órgão ou entidade, público ou privado, desde que cumpra, no mínimo vinte horas semanais de jornada de trabalho na unidade que estiver em exercício.

• Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada do estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para obtenção e realização do estágio curricular.

Os estágios supervisionados serão objeto de termos de compromisso celebrados entre os alunos e as empresas ou organizações concedentes de oportunidades de estágio, como parceiras das escolas. Esta é a razão pela qual o referido termo de compromisso deverá contar, necessariamente, com a anuência da escola, mediada ou não por um agente de integração. Esse termo de compromisso é essencial para a caracterização do estágio supervisionado e das mútuas responsabilidades no processo educativo. Esse termo de compromisso, no caso de estágio sócio-cultural, de iniciação cientifica e de prestação de serviços civis, caracterizados pela participação em empreendimentos ou projetos de interesse social, científico ou cultural, de interesse da comunidade, que se enquadram nos preceitos da Lei Federal nº 9.608/98, de 18/02/98, pode ser substituído por termo de adesão entre o aluno e a entidade pública ou privada de fins não lucrativos, sempre com a anuência e supervisão da escola. Desse termo de adesão devem constar “o objeto e as condições de seu exercício”, nos termos do Artigo 2º da Lei Federal nº 9.608/98.

5. O posicionamento do Ministério Público do Trabalho

O Ministério Público do Trabalho expediu Notificação Recomenda-tória ao Consed, a todos os Secretários Estaduais de Educação e ao Conselho Nacional de Educação, solicitando que “adotem providências necessárias para a expedição de normas orientadoras para o desenvolvimento do estágio no ensino médio, como previsto no artigo 82 da LDB, se atendo aos parâmetros nela traçados e cuidando para que se estabeleça a correspondência necessária entre o aprendizado escolar e a experiência prática, de forma que o estágio propicie a complementação do ensino e da aprendizagem de que trata a Lei nº6.494/77, com atenção especial à carga horária direta, que se recomenda não ultrapassar 4 (quatro) horas diárias, para que se compatibilizem o tempo necessário à freqüência escolar e à assimilação do aprendizado obtido na escola com o tempo dedicado à experiência prática proporcionada pelo estágio, diretamente relacionada ao conteúdo do aprendizado obtido na instituição de ensino” .

A Notificação Recomendatória do Ministério Público do Trabalho se fundamenta em extenso relatório apresentado pela “Comissão Temática Mista criada pela Portaria nº 219, de 05/06/01, do Exmo. Sr. Procurador-Geral”, encarregada de

“realizar estudos e apresentar conclusões sobre os programas de estágio acadêmico e de nível médio, intermediados junto a órgãos e entidades públicas e privadas”. A referida notificação vem precedida de várias considerações, tais como:

• que a Medida Provisória nº 1.796/98, alterada pela Medida Provisória nº 1.709- 4/98, que alterou dispositivo da Lei Federal nº 6.494/77, inseriu “os alunos que estejam, comprovadamente, freqüentando curso de ensino médio como passíveis de serem contratados como estagiários por pessoas jurídicas de direito privado, órgãos da administração pública e instituições de ensino, desde que disponham de condições de proporcionar experiência prática na sua linha de formação”;

• que a Lei 6.394/77 dispõe que “o estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha da formação do estagiário”;

* que a mesma Lei determina que os estágios devam “propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares”;

• que o Decreto Federal nº 87.497/82 explicitou que o estágio curricular representa “as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho, de seu meio”;

• que o mesmo Decreto regulamentador é explicito ao dizer que “o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino, a quem cabe a decisão sobre a matéria”;

• que o Decreto regulamentador “é explicito quando estatui o que a instituição de ensino deverá dispor sobre a inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica, carga horária, duração e jornada, condições imprescindíveis para a caracterização dos campos de estágios curriculares e da sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular”;

• que o disposto no Artigo 82 da LDB, à vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98 tornam mais urgentes o estabelecimento de “normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio”;

• que as disposições constantes do Decreto Federal nº 87.497/82 traçam “parâmetros genéricos e que, para o ensino médio torna-se imprescindível a instituição de regras que orientem as escolas no cumprimento das atribuições que lhe competem, para o encaminhamento adequado de alunos nelas matriculados e com freqüência regular para o cumprimento de estágio na forma da Lei”;

• que os estagiários menores de dezoito anos, enquanto pessoas em desenvolvimento, estão sujeitos à proteção especial, “na forma prevista no Artigo 227 da Constituição Federal e nos Artigos 3º a 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069/90, o que recomenda que se dê atenção especial às condições necessárias para que se mantenham na escola, com freqüência às aulas e tempo para assimilar o aprendido”;

• que a carga horária do estágio deve ser compatível com o previsto nos Artigos 62,63,67 e 69 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O relatório final da comissão temática mista sobre estágio, constituída pelo senhor Procurador-Geral da República, composta por membros do Ministério

Público do Trabalho e por representantes do CIEE- Centro de Integração Empresa Escola e do Instituto Euvaldo Lodi- IEL/CNI, com participação da Secretaria de Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, demonstrou preocupação com o crescimento do desvirtuamento do estágio supervisionado, especialmente no ensino médio. Para tanto, a referida comissão solicitou às Procuradorias Regionais informações a respeito das denúncias recebidas sobre desvirtuamento do estágio e quanto aos procedimentos instaurados e a atuação empreendida para coibir a prática abusiva. “A documentação oriunda das regionais aponta no sentido da procedência de algumas denúncias de irregularidades na contratação de estagiários, uma vez que as atividades desenvolvidas não se inserem na linha de sua formação acadêmica, caracterizando a situação de fraude à legislação trabalhista”.

O Ministério Público do Trabalho recorda que “não existe a obrigatoriedade legal da empresa ou de qualquer ente público de contratar estagiário. Se o faz, deve ter em mente que o estágio tem como objetivo proporcionar aprendizado prático ao estudante, o que caracteriza, na prática, o seu engajamento na preparação deste para o mercado de trabalho”. Neste sentido, “não há como confundir o estagiário com o empregado. Este, contratado para o desenvolvimento de atividades necessárias à consecução, pela empresa, dos objetivos propostos, nos termos da legislação trabalhista, com obrigações e direitos. Aquele, inserido na empresa em condições especiais, sem vínculo empregatício, cuja atividade representa uma complementação do ensino recebido, necessária ao estudante, para a inserção futura no mercado de trabalho, e que estará sendo supervisionado pela instituição de ensino a que se vincula, responsável pelo programa de estágio”.

O entendimento do Ministério Público do Trabalho é claro, no sentido de que a legislação, ao tratar do estágio, o considera como “estágio curricular, vinculando a obtenção de conhecimento no estabelecimento de ensino com a experiência prática obtida na empresa ou entidade pública. Evidencia, assim, o seu caráter pedagógico, assim como delineia os traços que o identificam e o diferenciam de qualquer outra relação de trabalho”.

O Ministério Público do Trabalho entende, também, que “a intervenção dos agentes de integração no processo de escolha do estagiário não é obrigatória. A Instituição de Ensino poderá recorrer, se quiser, aos serviços dessas entidades. Em sendo esse o caso, os agentes servirão de elo entre os sistemas de ensino e os setores de produção, serviços, comunidade e governo, não somente identificando as oportunidades de estágio curricular e cadastrando os estudantes, como facilitando o ajuste das condições do estágio e intervindo no instrumento que irá definir e orientar o estágio, assinado pela instituição de ensino e a pessoa jurídica de direito público ou privado concedente do estágio”.

Quanto ao estágio de alunos do ensino médio, a Comissão formada no âmbito do Ministério Público do Trabalho entende que, “mais do que nunca, o estágio do aluno do ensino médio deve ter caráter pedagógico, preparando o estudante para o trabalho, para a vida, dando-lhe condições de exercício pleno da cidadania, porque pessoa inserida na sociedade, e não dela excluída prematuramente. O desvirtuamento do estágio no ensino médio, sem dúvida, tem resultado desastroso”. A referida Comissão enfatiza que “a prática revela que o estágio de estudantes do ensino médio é uma realidade e que está sendo cada vez mais utilizado pelas empresas. Revela, também, que está sendo praticado sem a devida preocupação de

se estar lidando com jovem ainda em formação escolar básica, o que exige um tratamento diferenciado, para que teoria e prática tenham correspondência real".

O relatório em questão analisa detidamente os dispositivos da LDB em relação ao ensino médio, para concluir que o estágio curricular dos alunos do ensino médio deve "proporcionar o conhecimento prático do ambiente de trabalho, das relações de trabalho, da estrutura de uma empresa e sua importância e papel na economia local e nacional, de modo a serem trabalhados os conceitos teóricos obtidos no âmbito da linguagem, da matemática, da história, da física e, ainda, os conceitos obtidos sobre trabalho, sua valorização e ética, sem perder de vista, naturalmente, a realidade do mercado de trabalho e o fato incontestável de sua mutação constante".

A seguir, o referido Relatório traz à colação o item 3.2 da Lei Federal nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, os itens 2.3 e 4.4 do Parecer CNE/CEB nº l5/98, que deu ensejo à Resolução CNE/CEB nº 03/98, definidora de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica, para concluir que, "ao contrário do estágio no ensino superior e no ensino profissionalizante, que se voltam a uma profissão, cujos conhecimentos estão sendo adquiridos, exigindo a contrapartida prática para a inserção do profissional que se prenuncia no mercado de trabalho, o estágio no ensino médio se apresenta, antes, como uma preparação básica para o trabalho", o que não deve ser confundido, obviamente, com "programas de primeiro emprego", embora possam, de fato, contribuir para a obtenção desse "primeiro emprego".

Outro tópico levantado pelo Ministério Público Federal refere-se à jornada de atividades de estágio a ser cumprida pelo estagiário, a qual deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar, bem como com o horário da parte onde o estágio ocorrer, em atendimento ao Preceito Constitucional do Artigo 227,que consagra a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, a qual vem disciplinada pelos artigos 60 a 69 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº8.069/90.

No bojo do trabalho desenvolvido pela referida comissão temática mista, várias notas técnicas foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação para o conhecimento de sentenças proferidas em autos de processos de ação trabalhista referentes a estágio supervisionado. Relacionamos os seguintes expedientes encaminhados aos relatores: os de nº 049206/02-16; de nº 049193/02-77; de nº 049587/02-25; de nº 049214/02-54; de nº 049561/02-87.

6. Os posicionamentos dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego

Em 06/11/02, a Senhora Diretora do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC , e a Senhora Secretária de Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE , protocolaram, conjuntamente, no Conselho Nacional de Educação, sob o nº 23001.000210/02-63, informação sobre "a questão do estágio no ensino médio".

Em síntese, o posicionamento conjunto dos órgãos próprios dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego defende o seguinte:

• "O estágio no ensino médio constitui auxiliar de inestimável valor para as estratégias de organização curricular que visem a tornar real e efetiva a vinculação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social, conforme o artigo

1º, § 2º da LDB, ratificado no artigo 3º , inciso XI. Permite ainda cumprir a preparação básica para o trabalho, enquanto finalidade prevista pela LDB para o ensino médio (artigo 35, inciso II). Indo além, enquanto atividade de aprendizagem social e cultural e não apenas profissional, abrange outras duas finalidades da educação previstas na LDB: o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (artigo 2º).”

• “Esse caráter do estágio, mais afeito ao ensino médio, constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de projetos juvenis em que o jovem estudante dessa etapa de ensino seja protagonista no processo de articulação da escola com o contexto social. Envolvidos em projetos de variados recortes, os alunos poderão desempenhar ações vinculadas à educação ambiental e à intervenção direta sobre o ecossistema que os circunda. Poderão, ainda, construir programas de intervenção sobre problemas sociais, como o analfabetismo, a pobreza e a infância ou a velhice abandonada. Ou, ainda, desenvolver projetos comprometidos com a preservação do patrimônio histórico-cultural de sua cidade”

• “Nesse sentido, o estágio curricular ultrapassa o caráter profissional, definindo-se, de forma mais geral , como estágio para a vida adulta, para a inserção do jovem na vida produtiva e na vida civil, através do contato direto com os contextos da realidade extra-escolar.”

• “Antecipando o que dispõe a LDB a respeito da autonomia das instituições de ensino na elaboração de suas propostas pedagógicas (artigo 12, inciso I e artigo 13, inciso I), o Decreto de 1982 subordinou todas as decisões e o controle do processo à escola, que assumiria a plena responsabilidade pelos estágios.”

• “O estágio deve ter caráter educacional bem definido, para manter-se como uma forma excepcional de trabalho, isto é, ‘um complemento do processo educacional em situações reais de trabalho’, onde a empresa colabora com a escola e seu ambiente de trabalho é um espaço de aprendizado e de preparo para o futuro emprego. A empresa torna-se uma instância educadora, já que é desobrigada do cumprimento das normas trabalhistas como reconhecimento de sua colaboração voluntária no processo de formação do aluno.”

• “O estágio deve ser compatível com as atividades escolares, ocupar o aluno em uma carga horária complementar ao seu horário de estudo, não impor a ele funções e atividades distintas das necessárias para complementar seu processo de vivência e aprendizado no mundo prático. Não deve, portanto, ser elemento que contribua para reduzir seu tempo de estudo, dificultar seu rendimento escolar. Mas sim, como instrumento de melhoria do ensino e fator de estímulo ao aprendizado teórico. O período de estágio deve ser uma continuidade do processo de aprendizagem e uma oportunidade de melhoria do aproveitamento escolar em ambiente de trabalho, sem contudo ser confundido como uma relação de emprego, mesmo quando remunerado; não podendo ser considerado como política de primeiro emprego ou de assistência social.”

O documento conjunto MEC/MTE também relaciona uma série de considerações sobre o estágio no ensino médio, objetivando subsidiar o colegiado na definição de diretrizes e normas para sua realização, as quais foram consideradas na elaboração do presente parecer.

Em 05.06.2003, o Colegiado recebeu do Ministério do Trabalho e Emprego, Nota Técnica nº 01/MGC/MAS/SIT/SPPE/MTE, em resposta à proposta de Diretrizes Nacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação. A proposta do

MTE foi encaminhada pelo Secretário de Políticas Públicas de Emprego, Remígio Todeschini, a qual, em síntese, contempla o seguinte:

A questão do estágio tem produzido grande preocupação para o Ministério do Trabalho e Emprego em vista do grande número de fraudes que têm sido perpetradas em razão da utilização ilegal desse instituto jurídico. Os instrumentos utilizados para precarizar a legislação trabalhista no Brasil já são conhecidos. O estágio encontra-se crescentemente submetido a esse mesmo processo de precarização. São exceção os casos em que os estágios têm respondido aos propósitos da lei pertinente ou mesmo às intenções manifestas nas resoluções universitárias. Apesar de tudo o que está escrito, os estágios continuam a ter, em sua grande maioria, três características principais: para as empresas, constituem uma fonte de mão-de-obra barata; para os estudantes, constituem uma fonte de renda; para as instituições do mundo do trabalho, principalmente para a área da fiscalização, constituem um problema. O tratamento do estágio como fonte de mão-de-obra qualificada e barata já representa quase uma tradição. O fato está, de certa forma, explicitamente consagrado pelo reconhecimento de que o estágio representa certa vantagem econômica para as empresas, na medida em que permite reduzir o investimento de tempo, de meios de trabalho e 'salários' a que estão sujeitas as empresas ao contratar.

Como se vê, o estagiário ao longo dos anos tem deixado de se constituir em elemento no processo de qualificação profissional, migrando para se transformar em mera solução para o rebaixamento dos custos das folhas de pagamento das empresas. Hoje, mais do que nunca, temos observado no dia-a-dia das empresas a substituição de seus trabalhadores permanentes por estagiários

Em relação aos estagiários vinculados aos cursos de nível médio, a situação é ainda mais dramática. Em virtude das reedições de Medida Provisória, estando atualmente em vigor a MP 2.164, de 24/08/2001, tem sido difundido pelo setor empresarial e pelos chamados 'agentes de integração', nas situações em que agem como verdadeiros operadores de mediação de mão-de-obra, a idéia de que qualquer estudante de nível médio pode ser estagiário.

Destaque-se que a Lei n.º 6.494/77 (estágio) não foi revista de maneira a incorporar os princípios da Doutrina da Proteção Integral agasalhados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei n.º 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e pela Lei n.º 10.097/00 (aprendizagem). Além de não incorporar tais princípios, a lei do estágio por força da MP n.º 2.164/2001, foi no sentido oposto, tornando o estágio porta aberta para as fraudes e negação de direitos básicos e fundamentais garantidos aos jovens.

Mas, a interpretação originada pelo comando inserido pela MP 2.164 foi de maneira equivocada, por parte de algumas instituições e empresas, a de que não mais se exigiria a qualidade de profissionalizante para os cursos de nível médio. Rapidamente, instituições interessadas na intermediação generalizada de mão-de-obra adolescente, se puseram a teorizar e defender a exploração de estudantes matriculados em cursos de ensino médio, sem conteúdo profissionalizante, na condição de estagiários. Que relação pode haver entre um serviço rotineiro, maçante e tradicional de auxiliar de escritório, digitador ou atendente com matérias de geografia, história, matemática ou português. Na verdade, não se estagia pois o trabalho não guarda qualquer relação com o currículo escolar. Apenas, se substitui mão-de-obra permanente por falsos estagiários.

Este Ministério entende que as formas de inserção de jovens no mercado de trabalho (aprendizagem – estágio – contratação regular após 16 anos) devem ser tratadas de forma a garantir que tal inserção se faça com a garantia de que se afastem quaisquer possibilidades de fraudes e tentativas de explorar força de trabalho de jovens de forma desprotegida. A linha perseguida deverá ser sempre a do trabalho decente.

O Ministério do Trabalho e Emprego partilha do entendimento segundo o qual estágio de estudantes não deve ser confundido com emprego. O estágio promove complementação do ensino e da aprendizagem, por meio da participação em situações reais no mundo do trabalho e no mundo social. O estágio consiste em um ato educativo, voltado para a inserção do jovem na vida sócio-produtiva, por meio da integração dos jovens ao mundo do trabalho e à experiência do convívio sócio-profissional. Na condição de ato educativo, o estágio deve ser planejado, monitorado e avaliado em associação estreita entre a escola, o aluno ou aluna e a empresa, enriquecendo a trajetória curricular do estagiário por intermédio de sua compreensão do processo de trabalho como um todo.

Finalmente, este Ministério propõe que seja aprofundado o debate, junto aos atores envolvidos com a temática do estágio, em torno da possibilidade de extensão do estágio para a educação profissional de nível básico, mediante o cumprimento de requisitos mínimos (dentre outros, vinculação ao projeto pedagógico da escola, limitação de carga horária máxima de dedicação ao estágio face à carga horária total do curso e remuneração) e considerando-se a eventualidade de sua implementação sendo determinada por mudanças na lei.

Em 23/06/2003, uma Portaria Interministerial MSP/TEM/MEC nº 838, publicada no DOU de 25/06/03, criou um Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de "analisar e, eventualmente, propor alterações na legislação vigente a respeito da prática de estágio, no que tange aos aspectos relacionados ao mercado de trabalho, à proteção previdenciária e à política educacional".

Participamos, como convidado, juntamente com a Drª Elaine Araque dos Santos, Sub-Procuradora Geral do Trabalho, do referido grupo interminis-terial, levando ao mesmo a posição do Conselho Nacional de Educação sobre a matéria, buscando manter o máximo de coerência possível entre os documentos normativos deste Colegiado e o ante-projeto de lei preparado por aquele Grupo de Trabalho Interministerial.

Muitas das contribuições que os relatores receberam nos oitenta e um e-mails encaminhados ao Conselho Nacional de Educação foram re-encaminhados ao referido Grupo de Trabalho Interministerial, uma vez que as mesmas continham sugestões mais atinentes aos propósitos dos referido ante-projeto de lei que aos presentes atos normativos.

7. O posicionamento do Conselho Nacional de Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais

O conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação já nos oferece uma orientação segura para a realização de estágios supervisionados por parte de alunos da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos.

O artigo 82 da LDB, entretanto, prevê o estabelecimento de normas específicas para a matéria por parte dos sistemas de ensino. É o que está sendo feito

pelo presente parecer, em atendimento ao prescrito no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no inciso IV do artigo 9º da Lei Federal nº 9.394/96, a atual LDB, a Lei Darcy Ribeiro de Educação Nacional.

Para facilitar o entendimento por parte dos sistemas de ensino, das escolas e dos demais interessados na matéria, apresentamos, a seguir, sob a forma de excertos, alguns destaques de pareceres da Câmara de Educação Básica, os quais devem ser considerados como os fundamentos para a organização e oferta de estágios supervisionados como Ato Educativo da escola.

a) Do Parecer CNE/CEB nº 15/98, aprovado em 01/06/98, orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destacamos o seguinte:

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos em que estabelecia a Lei 5692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último.

Vale lembrar no entanto que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral.

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral das quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca à constituição de uma identidade autônoma.

Ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio como um todo e não apenas na sua a base comum, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática. Sobre este último aspecto, dada sua importância para as presentes diretrizes, vale a pena deter-se. Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia bem como àqueles

processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo), está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.

Para dar conta deste mandato, a organização curricular do ensino médio deve ser orientada por alguns princípios dentre os quais destacamos o da *abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.*

Uma organização curricular que responda a esse pressuposto e desafio requer :

• estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou "reinventar" o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;

• organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;

• tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. 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 de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. 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 sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio.

A produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia, significando que os conteúdos dessas disciplinas poderão ser

tratados de modo a serem, posteriormente, significativos e úteis a alunos que se destinem a essas ocupações. A produção de bens nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas. Do mesmo modo as competências desenvolvidas nas áreas de linguagens podem ser contextualizadas na produção de serviços pessoais ou comunicação e, mais especificamente, no exercício de atividades tais como tradução, turismo ou produção de vídeos, serviços de escritório. Ou ainda os estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito à organização, à gestão, ao trabalho de equipe, à liderança, no contexto de produção de serviços tais como relações públicas, administração, publicidade.

Conhecimentos e competências constituídos de forma assim contextualizada constituem educação básica, são necessários para a continuidade de estudos acadêmicos e aproveitáveis em programas de prepara-ção profissional seqüenciais ou concomitantes com o ensino médio, sejam eles cursos formais seja a capacitação em serviço. Na verdade constituem o que a LDB refere como preparação básica para o trabalho, tema que será retomado mais adiante.

O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das ciências da natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A este respeito é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou "situada", como é designada na literatura de língua inglesa, nasceram nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: Na aprendizagem situada os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho.

Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. Desde logo é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, mas a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde também. Trabalhar os conteúdos das ciências naturais no contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de porque as construções despencam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. E de quais são os aspectos técnicos, políticos e éticos envolvidos no trabalho da construção civil.

O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia. Aprender

sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família, é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a convivência e a troca afetiva. O respeito ao outro e ao público, essenciais à cidadania, também se iniciam nas relações de convivência cotidiana, na família, na escola, no grupo de amigos.

Na vida pessoal há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica que é o do meio ambiente, corpo e saúde. Condutas ambientalistas responsáveis subentendem um protagonismo forte no presente, no meio ambiente imediato da escola, da vizinhança, do lugar onde se vive. Para desenvolvê-las é importante que os conhecimentos das ciências, da matemática e das linguagens sejam relevantes na compreensão das questões ambientais mais próximas e estimulem a ação para resolvê-las.

Não se entenda portanto a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta, mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores. Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e deste para a reorganização da experiência imediata de forma a aprender que situações particulares e concretas podem tem uma estrutura geral.

b) Do Parecer CNE/CEB nº 16/09, aprovado em 05/10/99, orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, destacamos o seguinte:

A partir da década de 80 do século passado, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo 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 conseqüência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfei-çoamento, especialização e requalificação de trabalhadores.

Nas décadas de 70 e 80 multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, 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 e elevando os níveis de qualidade da oferta.

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais.

Não se concebe, atualmente, a educação profissional 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 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.

Tanto a Constituição Federal quanto a nova LDB situam a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. A Constituição Federal, em seu artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em "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". O parágrafo único do artigo 39 da LDB define que "o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional".

A composição dos níveis escolares, nos termos do artigo 21 da LDB, não deixa margem para diferentes interpretações: são dois os níveis de educação escolar no Brasil – a educação básica e a educação superior. Essa educação, de acordo com o § 1.º do artigo 1.º da Lei, "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social".

A educação básica, nos termos do artigo 22, "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores", tanto no nível superior quanto na educação profissional e em termos de educação permanente. A educação básica tem como sua etapa final e de consolidação o ensino médio, que objetiva 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".

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional.

Mas sobre essa base comum – axiológica e pedagógica – é indispensável destacar as especificidades da educação profissional e sua identidade

própria. Esta se expressa também em dois sentidos. O primeiro diz respeito ao modo como os valores que comunga com a educação básica operam para construir uma educação profissional eficaz no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O segundo refere-se às competências específicas a serem constituídas para a qualificação e a habilitação profissional nas diferentes áreas. A identidade da educação profissional não prescinde, portanto, da definição de princípios próprios que devem presidir sua organização institucional e curricular. Mas, na sua articulação com o ensino médio a educação técnica deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam.

A educação Profissional proposta pela atual LDB é uma educação profissional comprometida com os resultados de aprendizagem, centrada no desenvolvimento de competências para a laborabilidade.

O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos desse Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda.

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento.

Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.

A propriedade dos cursos de educação profissional de nível técnico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orientará a construção do currículo.

Este perfil é definidor da identidade do curso. Será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional.

Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação.

A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos. A identidade, por seu lado, será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais.

Os cursos de educação profissional de nível técnico, quaisquer que sejam, em sua organização, deverão ter como referência básica no planejamento curricular o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância destas diretrizes curriculares nacionais e os referenciais curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo Ministério da Educação. Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas. A concepção curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão.

Outro aspecto que deve ser destacado para o planejamento curricular é o da prática. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional. Daí, que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado.

Nesse sentido, a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

A prática profissional constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. Assim, as situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, na carga horária mínima do curso. A duração do estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o curso.

Um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de auto-gerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Estas demandas em relação às escolas que oferecem educação técnica são, ao mesmo tempo, muito simples e muito complexas e exigentes. Elas supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Espera-se que essas escolas preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

c) Além desses dois Pareceres, dos quais destacamos alguns excertos, devem ser considerados, também, os demais Pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que são definidores de diretrizes curriculares nacionais para os vários níveis e modalidades de ensino da educação básica:

Destacamos os seguintes Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e que devem ser considerados pelos planejadores de atividades de estágio supervisionado, além dos já citados instrumentos regulamentadores de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e para o Ensino Médio. São eles: Parecer CNE/CEB nº 11/2000, orientador para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como o Parecer CNE/CEB nº 01/99, orientador para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal de Nível Médio. Devem ser consideradas, também, as Diretrizes

Curriculares Gerais definidas para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, objeto do Parecer CNE/CP 29/02 e da Resolução CNE/CP nº 03/2002. Igualmente, devem ser consideradas as Resoluções da Câmara de Educação Básica, que definiram Diretrizes Curriculares Nacionais, tais como: Resolução CNE/CEB 03/98 (Ensino Médio), Resolução CNE/CEB 04/99 (Educação Profissional de nível técnico), Resolução CNE/CEB 01/2000 (Educação de Jovens e Adultos) e Resolução CNE/CEB 02/99 (Formação de Professores de nível médio, na modalidade normal).

8. A Lei Federal nº 8.859/94 e o estágio supervisionado de pessoas portadoras de deficiência

A Lei Federal nº 8.859/94 modificou dispositivos da Lei Federal nº 6.494/77, "estendendo aos alunos da educação especial o direito à participação em atividades de estágio," o que significa dizer, a todos os alunos do ensino médio, da educação profissional e da educação de jovens e adultos que, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 17/01, são portadores de "deficiências detectáveis" e, em conseqüência, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/01, são portadores de "necessidades educacionais especiais".

Para se discutir a questão do estágio supervisionado para pessoas com deficiência e, portanto, com necessidades educacionais especiais, precisamos, inicialmente, reconhecer o respeito às diferenças como condição básica para viabilizar a construção de práticas educacionais inclusivas. Sendo a inclusão um processo de busca de um resultado, não podemos defini-la a priori, mas devemos, a todo o momento, procurar os meios possíveis de combater os diversos caminhos que levam à exclusão.

Em termos históricos, o que sabemos hoje sobre inclusão refere-se ao que foi pregado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, quanto ao movimento de abertura da escola para atender a todos os educandos, independentemente da idade, sexo, raça, credo, nacionalidade, estado de saúde, deficiência. A Resolução ONU nº 2.542/75 proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas portadoras de deficiência e solicita que se adotem medidas para que as pessoas portadoras de deficiência tenham os mesmos direitos civis e políticos que os demais cidadãos e que sejam levadas em consideração suas necessidades especiais, como direito de garantia de sua inclusão social.

Sendo o pressuposto básico da educação inclusiva o reconheci-mento das diferenças, cabe à sociedade a responsabilidade de garantir às pessoas portadoras de deficiência a sua participação na vida social e o exercício pleno dos seus direitos de cidadania. Considera-se, dentre as práticas de inclusão, que o convívio com a diversidade enriquece as relações e promove a aprendizagem de todos os participantes do processo.

É importante destacar a legislação que fundamenta o processo inclusivo das pessoas portadoras de deficiência e, portanto, de necessidades educacionais especiais, para se definir, com maior segurança, a abrangência do estágio supervisionado para pessoas com deficiência. As leis vigentes são muito claras quando se referem aos direitos à preparação básica e à qualificação para o trabalho.

O Art. 227 da Constituição Federal prevê a "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 de bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos".

Regulamentando o dispositivo constitucional, a Lei Federal nº 7.853, de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); impõe a priorização das medidas de integração das pessoas com deficiência na educação, no trabalho e na sociedade; institui as chamadas "Oficinas Protegidas de Trabalho", e define como criminosa a conduta injustamente discriminatória às pessoas com deficiência no seu exercício de trabalho e, conseqüentemente, no estágio supervisionado.

O Art. 27 do Decreto Federal nº 3.298, de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei Federal nº 7.853, garante acesso da pessoa com deficiência à educação profissional, nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho, a fim de obter a competente habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Entende-se por habilitação e reabilitação profissional, segundo o Art. 31 do referido Decreto 3.298/99, processo orientado a possibilitar que a pessoa com deficiência, a partir da identificação de suas potencialidades laborativas, adquira o nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso e reingresso no mercado de trabalho e participe da vida comunitária e social.

Em decorrência, as escolas e instituições de educação profissional, segundo o Art. 29 do mesmo Decreto, oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

• adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

• capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

• adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 66, assegura ao adolescente portador de deficiência o trabalho protegido e é com esta intenção que a Lei Federal nº 8.859/94 amplia as oportunidades de estágio às escolas especiais de qualquer grau, o que equivale a dizer no caso do estágio supervisionado, na perspectiva da educação inclusiva, o ensino médio, a educação profissional em todos os seus níveis e a educação de jovens e adultos.

O direito à profissionalização é imprescindível numa sociedade inclusiva e implica que escolas e empresas cedentes de campos de estágio devam cooperar entre si a fim de contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação, bem como na busca efetiva de desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a auto suficiência e a integração total das pessoas portadoras de deficiência. Logo, despir-se dos preconceitos e buscar a eliminação dos reais limites e barreiras são deveres, tanto das escolas de educação profissional, de ensino médio e de educação de jovens e adultos, quanto, conseqüentemente, das empresas e organizações que oferecem campos de estágio supervisionado às pessoas com deficiência, como forma de garantia de condições de igualdade plena a todos os cidadãos.

O estágio supervisionado proporcionado às pessoas com deficiência deve, portanto, ser realizado no contexto de serviços idênticos aos que atendam à população em geral. Deve ser constituído, paralelamente, um serviço de assistência às pessoas com deficiência, com participação de profissionais da educação especial e da área profissional objeto do campo de estágio supervisionado, levando-se em conta os seguintes requisitos:

• compatibilização das habilidades da pessoa com necessidades especiais às exigências da função;

• adaptação de equipamentos, ferramentas, máquinas e locais de estágio às condições das pessoas com deficiência, fornecendo recursos que visem garantir a acessibilidade física e tecnológica e a prestação de assistência que se fizer necessária durante o período de estágio;

• realização de campanhas e oficinas de sensibilização de empresários e de funcionários, como forma de eliminar obstáculos de ordem comportamental, os quais impedem a integração da pessoa com deficiência com as atividades do estágio supervisionado:

• instituição de um serviço de acompanhamento, com vistas a assegurar a manutenção dessas pessoas no estágio.

O estágio supervisionado deve estar ao alcance das pessoas com deficiências e, conseqüentemente, de necessidades educacionais especiais, quaisquer que sejam as causas e a natureza de suas deficiências. Para tanto, essas pessoas devem ser devidamente preparadas para se dedicarem a alguma atividade produtiva, o que significa que elas devam ser conduzidas pela escola a, pelo menos, um índice mínimo de desenvolvimento de competência pessoal, social e profissional compatível com um ambiente de trabalho ou de vida social, que oriente a ação do aluno no campo de estágio supervisionado.

Em 05/08/03, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação, sob o número 049346/03 – 67, o ofício CONADE/PR nº 112/03, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, acatando sugestão da Procuradoria Geral do Ministério Público do Trabalho junto ao CONADE, solicitando urgência na regulamentação do “Artigo 82 da LDB, com critérios educacionais inclusivos, de forma a proporcionar a implementação efetiva da Lei 8.859/94”, de acordo com a proposta “que já se encontra em tramitação no Conselho Nacional de Educação”.

9. Propostas de Diretrizes e Normas para a realização de Estágios Supervisionados dos Alunos da Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

À vista do exposto, atendendo as exigências do artigo 82 da LDB, propomos as seguintes diretrizes normatizadoras para a realização de estágios supervisionados dos alunos da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos.

1- Em quaisquer das modalidades de ensino em que haja a previsão de realização de Estágio Supervisionado, a primeira regra básica a ser seguida é a de que se trata de “estágio curricular”. O estágio supervisionado é, essencialmente, uma atividade curricular.

Isto significa que o Estágio Supervisionado não é uma “atividade extracurricular”, não é um apêndice da atividade escolar. O estágio supervisionado é, essencialmente, uma atividade curricular, assumida como tal pela escola como um

ato educativo de sua responsabilidade. Assim, o estágio deve ser sempre supervisionado pela escola, estar vinculado com a prática do educando, integrando o currículo escolar do estabelecimento de ensino, em consonância com a proposta pedagógica da escola, concebida, elaborada, executada e avaliada de conformidade com o prescrito nos artigos 12 e 13 da LDB. Não há a possibilidade de oferta de oportunidades de estágio dos alunos regularmente matriculados no estabelecimento de ensino de forma desvinculada do projeto pedagógico da escola e da conseqüente organização curricular do curso e, portanto, sem nenhum tipo de acompanhamento do aluno estagiário por parte da escola e de seus professores.

2- Se o estágio supervisionado é uma atividade curricular, deve ser uma atividade intencional da escola, planejada, não aleatória, assumida pela escola como um Ato Educativo. É claro que existem várias alternativas para a escola planejar essa atividade regular. Ela pode fazer parte da essência do curso, como por exemplo, o estágio curricular em um curso técnico de enfermagem, caso em que o estágio supervisionado é exigido como obrigatório em função de exigências decorrentes da própria natureza da ocupação, onde o estágio é de presença obrigatória – é uma condição essencial para a adequada habilitação profissional técnica. Por outro lado, há o caso da habilitação profissional que não exigiria estágio obrigatório, como por exemplo, na área da informática, onde a atividade prática em laboratório pode suprir adequadamente essa necessidade de "praticagem profissional". Apesar de livre, a escola, soberanamente, de acordo com o seu projeto pedagógico, poderá incluir o referido estágio em seu plano de curso. Neste caso, ele se tornará obrigatório para os alunos daquela escola, a qual, por sua vez, deverá supervisionar os estágios de seus alunos. Existe, ainda a possibilidade da escola não incluir o estágio supervisionado em seu plano de curso e este ser demandado pelos seus alunos. Então, a escola poderá acolher a demanda dos seus alunos, planejar atividades complementares de estágio supervisionado para os alunos que as desejarem, supervisionar essas atividades de estágio junto às empresas, registrando-as nos prontuários próprios dos alunos que as realizarem e nos respectivos históricos escolares. O estágio, embora não requerido pela natureza da ocupação e do curso, poderá ocorrer, ainda, por demanda da Comunidade onde a escola está situada. Por exemplo, pode haver uma demanda de engajamento voluntário dos alunos de uma dada escola em um projeto social junto a uma comunidade carente, ou para desenvolvimento de atividades específicas com idosos, jovens, crianças ou doentes crônicos... Este é o caso, tanto da escola que percebe uma necessidade especifica da sua comunidade e planeja, intencionalmente, uma atividade educacional de forma a atender essa necessidade local, quanto daquela instituição comunitária que procura a escola para que ela a atenda em suas necessidades específicas com o engajamento dos alunos da escola. A escola, neste caso, poderá, intencionalmente, planejar tal atividade de forma interdisciplinar e motivar ou, até mesmo, exigir que os seus alunos participem da mesma. Em contrapartida, a escola deve supervisionar as referidas atividades e registrá-las, adequadamente, como atividade escolar regular.

3- Em qualquer hipótese, o Estágio Supervisionado é sempre um Ato Educativo da Instituição de Ensino, isto é, faz parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e deve integrar a programação curricular e didático-pedagógica da escola, mantendo coerência com o seu respectivo projeto pedagógico. O estágio supervisionado, enquanto ato educativo, exige que a escola trabalhe didaticamente com seus alunos o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e os resultados das atividades nele desenvolvidas. A experiência vivenciada fora da

escola pelos alunos em situação de estágio tem que ser trazida para dentro da escola , enriquecendo e beneficiando a todos. Por outro lado, como esses alunos estão engajados em um processo educativo, a empresa que os recebe como estagiários deve ter consciência de seu trabalho educativo e da obrigação que tem de orientar esses estagiários, para que tirem o melhor proveito dessas vivências.

A empresa, portanto, deve procurar diversificar as atividades do estagiário durante o seu período de estágio, dando-lhe chances de melhor compreensão de todo o processo de trabalho, de modo a enriquecer seu currículo escolar. Isto implica na necessidade da empresa de não colocar o estagiário apenas na execução de trabalhos operacionais repetitivos e rotineiros que acrescentam muito pouco em seu processo educativo para a cidadania e o trabalho.

4- Estágio Supervisionado não é primeiro emprego. Ele até pode conduzir ao primeiro emprego, mas, na sua essência, é uma situação privilegiada de aprendizagem e não, necessariamente, de emprego. Tanto a empresa quanto a escola ou eventuais instituições de intermediação entre escolas e empresas devem ter consciência clara de que o estagiário é um ser em processo formativo e de que o estágio é um Ato Educativo. Por isso mesmo, a empresa que recebe o estagiário tem que ter consciência de que está assumindo uma parceria com a escola em sua tarefa educativa. Isto exige que a escola, ao planejar as atividades de estágio, defina com clareza que competências deseja ver desenvolvidas no estagiário em seu período de vivência profissional, e planeje como os docentes trabalharão em sala de aula com as informações advindas dos estágios. Afinal, se o estágio supervisionado é um Ato Educativo, e não um mero complemento, acidental e extracurricular, como tal, é de responsabilidade da escola supervisioná-lo e responder pelos seus resultados educacionais, em parceria com a empresa ou organização cedente de oportunidades de estágio supervisionado.

5- A atual LDB determina que toda a educação escolar vincule-se “ao mundo do trabalho e à prática social” do educando. Assim, todo o estágio supervisionado, em sentido amplo e genérico, assume uma função de educação para o trabalho e a cidadania.

O mundo do trabalho e a prática social do cidadão são dois pilares fundamentais sobre os quais se assenta o Ato Educativo da prática escolar, como partes constitutivas essenciais da educação para a vida. É claro que a LDB não determina que essa dimensão humana da educação seja desenvolvida apenas através do estágio supervisionado. As dimensões do trabalho e da prática social do cidadão devem impregnar toda a prática pedagógica escolar, inclusive o estágio supervisionado. Este representa uma forma organizada e coerente de desenvolvimento curricular, na perspectiva da educação do cidadão trabalhador.

Entretanto, outras formas poderão e deverão ser utilizadas pela escola para esse fim, uma vez que toda a comunidade, em última instância, é espaço educativo para a formação humana. A escola poderá, por exemplo, programar visitas e outros contatos com as empresas, com o objetivo de estabelecer estratégias de aproximação com o mundo do trabalho, para que seus alunos tenham oportunidades de desenvolver competências essenciais para o trabalho e para a vida cidadã . Isto poderá ocorrer, perfeitamente, no ensino médio e na educação de jovens e adultos.

6- Esta orientação implica que a escola mantenha em seus quadros, um corpo de profissionais com função de supervisão ou de orientação de estágio, com carga horária dedicada a esse fim, compatível com o número de alunos matriculados. Este é o caso, por exemplo, da enfermagem, onde a escola deve

manter como supervisores ou orientadores de estágio enfermeiros experientes, em número suficiente para o adequado acompanhamento dos alunos na atividade de prática profissional em situação real de trabalho. Em qualquer dos casos, deve haver um planejamento conjunto, que envolva o professor/coordenador / orientador / supervisor de estágio da escola com seu homólogo na empresa ou organização pública e particular. O estágio supervisionado, deve, portanto, sempre assumir o caráter de um Ato Educativo praticado pela escola, com a cooperação da empresa concedente do estágio, com ou sem a interveniência de um agente de integração entre a escola e a empresa. No caso da presença desse agente de integração, o mesmo deve assumir suas funções de assessoria e de intermediação com o mesmo grau de consciência e responsabilidade assumido pela escola.

7- A duração do estágio supervisionado deve estar prevista no projeto pedagógico da escola. O Decreto Federal nº 87.497/82, que regulamentou a Lei Federal nº 6.494/77, seguindo o espírito da antiga LDB, prevê uma duração nunca inferior a seis meses. Essa duração, precisa ser reinterpretada sob a ótica da atual LDB, a qual atribui à escola, à luz do seu projeto pedagógico e de acordo com a natureza do curso, a decisão quanto ao planejamento, execução e avaliação do estágio, como atividade curricular. De igual forma, a carga horária e a jornada diária do estágio devem ser definidas pela escola, de comum acordo com a empresa concedente de estágio, de forma que se possibilite ao estagiário o competente aproveitamento dos estudos que está realizando. Em caráter de absoluta excepcionalidade, caso o aluno não conclua o estágio supervisionado obrigatório durante o período regular do curso, o mesmo poderá ser considerado como não concluinte do curso, permanecendo como pendente, por um prazo máximo de cinco anos, que é a medida adotada pelo Decreto Federal nº 2.208/98 ao regulamentar dispositivos sobre a Educação Profissional na atual LDB, a Lei Federal nº 9.394/96.

A jornada diária do estágio supervisionado deve ser compatível com suas necessidades educacionais, pois o estágio supervisionado é essencialmente um Ato Educativo e não mais uma oportunidade de emprego, embora o mesmo possa facilitar ao estagiário a obtenção de seu primeiro emprego. Como diria a velha máxima popular, como oportunidades distintas , as questões de emprego “são outros quinhentos”. A carga horária, a duração e a atividade de estágio não devem ser tão elásticas que venham atrapalhar o trabalho escolar. Antes, a atividade de estágio supervisionado deve se constituir em uma alavanca para o enriquecimento curricular do aluno. Uma carga horária diária muito longa, que promova a presença excessiva do aluno estagiário na empresa, poderá se constituir num sério concorrente com o período escolar e conseqüentemente, num empecilho para o seu adequado desempenho escolar. Isto não deve ocorrer, pois o estágio, afinal, é essencialmente um Ato Educativo. Em decorrência, a escola, nos termos do seu projeto pedagógico, deve planejar adequadamente as atividades de estágio, inclusive quanto à sua duração e carga horária diária, de tal forma que não prejudique o desempenho escolar do aluno. Afinal, oportunidade de estágio não pode ser confundida com oportunidade de emprego. Estágio é estágio e emprego é emprego.

Esta posição assumida pelo Conselho Nacional de Educação foi bastante questionada por alunos e pais de alunos do ensino médio a até por especialistas em estágio. Os primeiros defendendo a tese de que, na realidade, especialmente para as classes sociais mais empobrecidas, as oportunidades de estágio acabam se confundindo com efetivas oportunidades de obtenção do primeiro emprego. Os segundos, defendendo a tese de que “o estágio de estudantes permite

não só o desenvolvimento pessoal e profissional, mas também uma efetiva participação dos estudantes no mundo do trabalho, ampliando a sua formação acadêmica e minimizando a evasão escolar". Outros, por outro lado, louvaram a iniciativa do Conselho Nacional de Educação, considerando-se, sobretudo, que é muito difícil para uma escola decidir isoladamente quanto ao impedimento de que seus alunos assumam, na prática, a posição de "escraviários" nos chamados "estágios em regime de tempo integral", com medo de "perderem espaço no já caracterizado mercado de estágios".

Em decorrência, propomos que a jornada máxima para o estágio profissional supervisionado não seja superior a seis horas diárias e trinta horas semanais, admitindo-se, porém, jornada diária maior, desde que não superando o total semanal de quarenta horas, no caso de cursos onde sejam utilizadas metodologias de ensino que incluam períodos alternados em salas de aula e nos campos de estágio. Tomemos como exemplos típicos desta última alternativa os cursos de técnico em enfermagem, os cursos das escolas agrícolas que utilizam a denominada "pedagogia da alternância", os cursos industriais que utilizam um "sistema dual" similar ao utilizado no sistema de ensino alemão, os cursos de hotelaria realizados em Hotéis-Escola organizados como empresas pedagógicas, que alternam períodos eminentemente escolares com períodos de prática profissional hoteleira supervisionada, em situação real de trabalho, atendendo clientela da empresa pedagógica.

Para alunos do ensino médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, atendendo o mesmo objetivo de compatibilização com as atividades escolares, propomos que a jornada máxima de estágio supervisionado não seja superior a quatro horas diárias e vinte horas semanais.

Neste particular, é oportuno deixar bem claro, em se tratando de atividades de estágio supervisionado, em regime de parceria com empresas e organizações concedentes de oportunidades de estágio, a firme orientação do Parecer CNE/CEB nº 16/99 quanto à indissociabilidade entre teoria e prática, não devendo a escola estruturar o seu trabalho pedagógico de forma dividida, com papeis diferenciados e distanciados, em "bloco teórico" e "bloco prático", mantendo as tradicionais e superadas dicotomias entre teoria e prática ou trabalho e educação. Teoria e prática devem ser trabalhadas didaticamente pela escola de forma integrada, representado o saber e o fazer humanos, como faces inseparáveis de uma mesma moeda, verdadeiramente indissolúveis e com o mesmo valor pedagógico.

8- Em qualquer das hipóteses, de estágio supervisionado, o aluno deve estar assegurado contra acidentes pessoais por seguro obrigatório, que deve ser providenciado pela escola, com eventual cooperação do órgão de mediação entre a empresa e a escola, ou então, providenciado pelo gestor da rede de ensino como, por exemplo, uma Secretaria Estadual ou Municipal de Educação. Eventualmente, até mesmo a empresa contratante do estagiário pode responsabilizar-se pelo seguro obrigatório, mediante acordo específico com a entidade educacional. No caso da atividade de estágio supervisionado envolver terceiros, como por exemplo, enfermagem, estética corporal, podologia, cabeleireiro e outros similares, é necessário, também, que a escola providencie aos seus alunos o correspondente seguro de responsabilidade civil por danos contra terceiros. Os referidos seguros, ao serem contratados, deverão observar os valores de mercado em relação aos seus beneficiários. De qualquer maneira, não há vínculo empregatício algum entre o aluno

estagiário, remunerado ou não, e a empresa ou organização, pública ou privada, concedente do estágio supervisionado ao aluno em processo formativo.

Mesmo que não gere vínculo empregatício algum, o estágio supervisionado deve ser regido por um termo de compromisso entre a empresa e a escola, com ou sem intermediação de órgão próprio para a execução de tal tarefa. O termo de compromisso poderá ser substituído por um termo de adesão, no caso das organizações sociais sem fins lucrativos, previstas pela Lei Federal nº 9.608/98, a Lei do Voluntariado, mantendo-se a ausência de vínculos empregatícios.

9- O estágio supervisionado pode assumir uma das formas ou modalidades a seguir caracterizadas:

a) **estágio profissional supervisionado**, portanto, de caráter profissionalizante direto e específico. Deve ser planejado levando-se em conta o perfil profissional de conclusão do curso e a natureza da ocupação objeto da qualificação ou habilitação profissional pretendida. Neste caso o estágio supervisionado deve ser planejado sob medida para cada curso, observando-se o projeto pedagógico da escola, as presentes diretrizes operacionais, as respectivas diretrizes curriculares nacionais e a legislação específica sobre a matéria. As condições de sua realização devem ser acordadas entre as partes e resultar do entendimento de todos os envolvidos, ou seja, estudantes, escolas, e empresas concedentes de estágio e eventuais órgãos de intermediação entre empresas e escolas. Por exemplo: duração total do estágio, jornada, férias, valor de eventual bolsa/auxilio, seguro obrigatório contra acidentes pessoais e outros eventuais benefícios e condições especiais, tudo deve ser fruto desse entendimento. As empresas, por sua vez, devem encarar o estágio profissional supervisionado como um Ato Educativo e não como um ato de filantropia e tampouco como desperdício de recursos ou estorvo ao trabalho profissional da empresa ou organização. Igualmente, não cabe considerar o estágio profissional supervisionado nem como alternativa de obtenção do primeiro emprego e nem, muito menos, como alternativa de substituição de trabalhadores anteriormente empregados por estagiários, a qual, evidentemente, não interessa nem aos trabalhadores, nem aos estagiários. Na realidade ele é um investimento das empresas e organizações em seus quadros futuros, bem como no futuro dos jovens, da sociedade e da nação, em uma obra de parceria das organizações e empresas com a instituição escolar, em seu esforço de profissionalização.

Na educação profissional, a prática é essencial e a constitui e a organiza, como é muito bem caracterizada pelo artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 04/99. Essa prática profissional é realizada na própria escola, em situação de laboratório, como uma atividade simulada. A carga horária da prática profissional orientada e simulada ou em condições de laboratório integra a carga horária mínima da habilitação profissional do técnico. A carga horária do estágio profissional supervisionado, em condições reais de trabalho, deve ser acrescentada ao mínimo exigido.

Na realidade, não há uma distinção absoluta entre prática profissional simulada, em situação de laboratório e o estágio profissional supervisionado, em situação real de trabalho: há um “continuum” entre uma e outra atividade. A prática profissional é essencialmente simulada e em situação controlada, de laboratório. O estágio profissional supervisionado é realizado em situação real de trabalho, não é simulado e o ambiente não é controlado, como em laboratório – no estágio supervisionado o aluno, com acompanhamento direto do seu supervisor ou orientador de estágio, é colocado diante da realidade do mundo do trabalho e é chamado a

enfrentar e responder a desafios inesperados e inusitados. A escola deve planejar de forma integrada a prática profissional simulada e o estágio profissional supervisionado. Uma atividade complementa a outra e se enriquecem mutuamente. Elas devem ser consideradas no seu conjunto, no projeto pedagógico do estabelecimento de ensino, sem que uma simplesmente substitua a outra. As duas atividades curriculares têm objetivos educacionais diferenciados e complementares.

b) **contato com o mundo do trabalho**, em termos de desenvolvimento sociocultural, objetivando contextualizar o currículo escolar em seu vínculo com o mundo do trabalho e com a prática social do cidadão, conforme determina a LDB. Este é um caso típico de estágio do ensino médio ou dos programas de educação de jovens e adultos, cuja carga horária específica deve ser acrescida aos mínimos exigidos para o Ensino Médio ou para a Educação de Jovens e Adultos. Este não pode ser confundido com o estágio profissional, o qual constitui núcleo central do currículo da educação profissional, como uma de suas partes constitutivas. Representa, entretanto, um momento privilegiado de contato com o mundo do trabalho.

De acordo com a atual LDB, o trabalho deve impregnar toda a prática pedagógica escolar, integrando e contextualizando a escola ao meio econômico e social no qual se encontra. Nesse sentido, toda a comunidade e, de modo especial, o mundo do trabalho, se constitui em espaço educativo para a educação básica do adolescente, do jovem e do adulto. Tudo isso deve ser aproveitado pela escola e valorizado como alternativa para sua ação intencional de educação.

As escolas podem adotar inúmeras estratégias para que os seus alunos tenham reais oportunidades de aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades no mundo do trabalho e nas relações trabalhistas, como por exemplo: contatos programados com empresas e organizações, visitas, pesquisas e estágio supervisionado. Todas essas estratégias, entretanto, devem ser intencionalmente planejadas, executadas e realizadas pelas escolas, responsáveis pelo Ato Educativo completo.

Essas são alternativas importantes para se atingir o objetivo de “preparação básica para o trabalho”. O estágio supervisionado é a forma mais estruturada dessas estratégias. O mesmo só deve ser assumido pela escola quando ela tiver condições de aproveitar toda a riqueza trazida do mundo do trabalho e das relações trabalhistas pelos seus alunos estagiários, para enriquecer o currículo desenvolvido na escola. Isto será possível, se o estágio ou as outras estratégias de contextualização do currículo escolar com o mundo do trabalho e das relações trabalhistas integrarem o projeto pedagógico da escola e receberem tratamento curricular adequado por parte dela e de seus professores e corpo técnicoadministrativo.

c) **participação em empreendimentos ou projetos de interesse social ou cultural**, assumindo a forma de atividade de extensão. Esta é uma excelente alternativa e estratégia que pode ser utilizada de forma articulada com as duas formas anteriormente formuladas. Uma escola profissional na área da saúde pode, por exemplo, envolver seus alunos em campanhas nacionais de vacinação e outras como combate à dengue, prevenção da aids, do diabetes , das drogas ou do álcool. Uma escola técnica ou de ensino médio pode, por exemplo, engajar seus alunos em uma pesquisa de situação socioeconômica de um bairro socialmente carente, planejando alternativas de intervenção, em termos de políticas públicas. É extenso o rol de alternativas programáticas a ser viabilizado pelas escolas e ricas são

as experiências que podem ser desenvolvidas pelos seus alunos, aprimorando-lhes os processos de constituição de competências para a vida cidadã e para o trabalho produtivo.

d) **prestação de serviço civil, voluntário ou obrigatório,** o qual poderá vir a constituir-se, até mesmo, em um serviço substitutivo ao serviço militar, onde a escola assume uma parceria com o agente público responsável pela ação civil. Pode ser voluntário ou até mesmo obrigatório, se realizado em cooperação com o serviço militar. Esta modalidade de prática do estágio supervisionado não está explicitada na legislação específica sobre estágios, mas pode ser considerada como implicitamente presente na mesma e se constitui numa boa sugestão para a definição de políticas de serviços educacionais a serem realizados em articulação com a uma ação cultural junto à sociedade.

Existem vários exemplos de serviço civil voluntário que podem ser organizados pelas escolas com os seus alunos, tais como:

• variadas formas de engajamento dos alunos em programas nacionais do tipo “Fome Zero” ou de apoio e ação social junto às famílias dos beneficiários do programa “Bolsa Escola”.

• engajamento dos alunos, em especial dos módulos terminais do ensino médio e da educação de jovens e adultos, bem como de todos os módulos do curso normal de nível médio, em programas locais de alfabetização de adultos e de educação de jovens e adultos no ensino fundamental;

• engajamento de alunos, em especial do curso normal de nível médio, em programas de apoio às redes públicas de educação infantil e de ensino fundamental, particularmente, daquelas situadas nas periferias dos grandes centros urbanos e nas zonas rurais;

• participação em atividades de ação comunitária em bairros periféricos e no campo;

• outras tantas, dependendo dos projetos pedagógicos das escolas e de seus compromissos sociais com a comunidade onde está situada e com a educação para a cidadania e o trabalho.

Essa ação social voluntária poderá evoluir para uma eventual ação social obrigatória, em articulação com o serviço militar. Os rapazes em idade de prestação de serviço militar que forem dispensados do mesmo e todas as jovens, na mesma faixa etária, poderão ser engajados em um serviço civil livre, como alternativa para o serviço militar, que hoje é obrigatório para os rapazes. Esse é um assunto que precisa ser melhor debatido com a sociedade e, inclusive, com os órgãos próprios da área militar, em articulação com os demais setores de governo, de modo especial com a área educacional, sobretudo, pelo potencial educativo que representa essa cooperação técnica entre os vários órgãos do Poder Público. Essa mesma ação social poderá se dar, também, pelo engajamento dos alunos da escola nos serviços especializados de defesa civil dos Estados ou dos Municípios, atendendo para tanto, a legislação específica referente à ação da Defesa Civil nas respectivas Unidades da Federação.

e) **prestação de serviços voluntários**, assumindo a forma de atividade de extensão, de relevante caráter social, desenvolvido pelas equipes escolares, nos termos dos seus respectivos projetos pedagógicos. Esta forma é uma variante das formas “c” e “d”, objetivando propiciar aos alunos o envolvimento direto da prestação de serviços voluntários de relevante caráter social, sob coordenação e orientação das equipes técnico-administrativa e docente de sua escola. Um exemplo

de como esses serviços voluntários podem ser operacionalizados pelas escolas, públicas ou privadas, pode ser encontrado no “Programa Estadual, Jovem Voluntário-Escola Solidária”, implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, para alunos da rede pública estadual, objeto da Resolução SE nº 143, de 29/08/02. Esta pode ser uma alternativa concreta para os alunos da educação profissional e do ensino médio desenvolverem suas primeiras experiências profissionais ao mesmo tempo em que desenvolvem e cultivam os valores referentes à solidariedade humana, objeto do serviço voluntário, e se preparam para atuar no chamado 3º setor, uma das alternativas de trabalho do futuro.

f) **estágio como campo de iniciação científica**, objetivando ampliar os espaços e auxiliar na implementação de uma nova política de ensino médio, que conduza os seus alunos à “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, nos termos do respectivo projeto pedagógico do estabelecimento de ensino, facilitando o processo de “compreensão do significado das ciências, das letras e das artes”(Cf. Artigos 35 e 36 da LDB). Isto possibilitará a introdução dos alunos ao método científico, acompanhando o quotidiano de um trabalho científico, desenvolvendo a capacidade de elaboração de um trabalho final avaliável, com crescentes graus de autonomia intelectual.

II – VOTO DOS RELATORES

Nestes Termos**,** submetemos à apreciação da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o presente parecer e seu projeto de Resolução, propondo diretrizes para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, em todos os seus níveis e modalidades, exceto na modalidade de Educação a Distância, em atendimento ao disposto no artigo 82 da LDB - Lei federal nº 9394/96.

Brasília (DF), 29 de setembro de 2003.
Conselheiro *Ataíde Alves* - Relator
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* - Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 05 de novembro de 2003.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* - Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* - Vice-Presidente

_____
NOTA:
Vide Resolução CNE/CEB nº 1/04.

PARECER CNE Nº 37/2003 – CEB – Aprovado em 3.12.2003

ASSUNTO: *Consulta tendo em vista habilitação profissional de professores tendo em vista o disposto nos Pareceres CNE/CEB 26/2000 e CNE/CEB 04/2003*
INTERESSADO: Secretaria Municipal de Educação de Muriaé **UF:** MG
RELATOR: Nelio Marco Vincenzo Bizzo
PROCESSO Nº 23001.000198/2003-78

I – RELATÓRIO

• Histórico

O ilustríssimo Prefeito Municipal de Muriaé (MG) e a digníssima Secretária Municipal de Educação remeteram ofício datado de 11 de julho de 2003 e distribuído na reunião de setembro do CNE, no qual são discutidas diversas questões sobre a legalidade de atos de nomeação e posse de professores. Os consulentes falam de conflitos surgidos em setembro de 2002, quando foi publicado o Parecer do CEE/MG 668/2002, que levou à anulação da lotação de professores da rede estadual nomeados, empossados e em exercício.

Esse fato foi utilizado como precedente para embasar pedidos de anulação da posse de concursados que havia ocorrido em janeiro daquele ano no município de Muriaé. Alguns candidatos que não haviam logrado nomeação questionaram a posse de candidatos mais bem colocados, que tinham sido nomeados. Argumentaram que, de acordo com o ato do Conselho Estadual de Educação, os portadores de diploma de licenciatura curta obtido anteriormente a 1998 têm direito líquido e certo de exercer a profissão, ao passo que os diplomados em cursos de licenciatura plena em Filosofia e Ciências Sociais não teriam supostamente direito à habilitação profissional em História e Geografia, dado que sua formatura teria ocorrido após a revogação da Portaria MEC 399/1989.

O Conselho Municipal de Educação de Muriaé examinou a questão e se pronunciou pela manutenção dos atos praticados, introduzindo condições futuras aos nomeados; o Exmo. Sr. Procurador do Município, por seu turno, se manifestou de maneira contrária. Diante da instauração do conflito, houveram por bem remeter os autos ao Conselho Nacional de Educação solicitando esclareci-mento da questão.

Essencialmente, ela versa sobre o direito que professores têm de ministrar aulas de acordo com o que previa a legislação da época. Com a modificação da legislação, em especial com a revogação da Portaria MEC 399/89, os cursos de licenciatura que habilitavam para o magistério de disciplinas em área específica, segundo o entendimento do CEE/MG, teriam deixado de faze-lo. Para aquele egrégio conselho, a revogação da Portaria 399/89 implicaria ausência de possibilidade de registro profissional e, portanto, ausência de direito à docência. Só teriam direito ao preceituado na aludida Portaria, segundo o entendimento do Parecer CEE/MG 668/2002, aqueles que teriam ingressado e concluído o curso antes da data da publicação da revogação da Portaria MEC 399/89.

Caso prevaleça o entendimento do CEE/MG, acreditam os requerentes da anulação da posse dos professores concursados de Muriaé, estará criada jurisprudência aplicável ao caso. Por decorrência, os primeiros colocados no

concurso público para a disciplina História ou Geografia no ensino fundamental, professores com diploma de Licenciatura Plena em Filosofia e/ou Ciências Sociais, teriam sua posse anulada, sendo considerados não habilitados para o magistério. Esta é a petição de professores que se encontram colocados em posição posterior e que têm diplomas de licenciatura curta em Estudos Sociais, o que habilitaria incontroversamente para o magistério das disciplinas de História e Geografia no ensino fundamental.

A consulta em tela se reveste de especial importância devido a dois motivos. De um lado, trata-se de conflitos já analisados por doutos jurisconsultos e sobre os quais não há concordância sobre a norma que se aplica ao contencioso. Por outro lado, trata-se de consulta sobre dúvidas que se instauraram em muitos lugares e que certamente ganhará dimensão jurispru-dencial sobre a matéria. Existe considerável dúvida sobre questões referentes à qualificação profissional de professores. Os próprios sistemas de ensino têm tido orientação diversa em matéria de exigências formativas, reconhecimento de prerrogativas profissionais, atribuição de aulas e principalmente em relação à situação de profissionais que não atendem o preceituado pela lei atual, mas que atenderam o estabelecido por legislação anterior. É comum que se pergunte se a atual legislação retroage a ponto de vulnerar os direitos dos profissionais que estão em exercício do magistério.

O nó górdio da questão aqui historiada reside na questão: a revogação de uma portaria suspende seus efeitos para aqueles que estão em vias de concluir seus estudos e auferir prerrogativas vantajosas dela decorrentes? Em outras palavras, a que legislação ficará jungido o estudante que ingressa em um curso universitário: à lei do momento do ingresso no curso ou à lei do momento em que sua conclusão começa a gerar efeitos (registro do diploma)?

ESTUDO PRELIMINAR SOBRE DIREITO INTERTEMPORAL EDUCACIONAL

A questão da irretroatividade das leis remonta aos primórdios do Direito e da Lei. É quase redundante afirmar que a lei sempre foi feita para conformar os atos futuros e não os pretéritos. Este entendimento, aparentemente simplório, prevalece desde a mais remota antigüidade e constitui a base da legislação brasileira. De fato, o civilista Rubens Limongi França afirma que tão logo a República Chinesa unificou diferentes etnias há mais de 3 mil anos, houve a promulgação de novos códigos acompanhada da expressa aplicação do princípio da irretroatividade das leis (Direito Intertemporal Brasileiro, doutrina da irretroatividade das leis e do direito adquirido, Editora dos Tribunais, São Paulo, 1968, 2ª. edição, p30-32).

A Referência à Irretroatividade das Leis na História

Uma lei nova, ao dispor para o futuro, não elimina os registros da lei antiga, senão faz cessar parcial ou totalmente as projeções da anterior para o futuro. Mesmo em caso de revogação, a lei extinta continua a ter aplicabilidade nos casos ocorridos sob sua vigência, porque os atos são regidos pela lei existente ao tempo em que se efetivam. Nos lembra o mestre Antônio Jeová Santos (Direito Intertemporal e o Novo Código Civil, Editora Revista dos Tribunais, São Paulo, 2003, p.15) que esses princípios consagrados não são absolutos, dado que, no Direito Penal há retrooperatividade quando a lei penal posterior é mais benigna, caso em que prevalece a disposição posterior. Assim, desde que beneficie o réu, a lei penal

será retroativa. Prossegue Jeová Santos: “Já no Direito Civil, essa simplicidade perime, é afastada. Muitas e variadas são as hipóteses em que o intérprete é chamado para explicar se a lei nova tem aplicação imediata ou se a sua aplicação vulnera um dos três sacrossantos institutos: direito adquirido, ato jurídico perfeito e coisa julgada” (idem, ibidem).

O insigne jurista Limongi França, expôs sua tese de que o Princípio de Irretroatividade das Leis se funda na razão natural após extensa análise de uma plêiade de códigos, desde a antigüidade até nossos dias, no Oriente e, mais profundamente, no Ocidente, na Grécia e em Roma. No Direito Romano, antes de Justiniano, e no próprio direito justinianeu, Limongi França localiza o princípio da irretroatividade e até mesmo o delineamento básico que seria estabelecido naquilo que denomina de fase científica e a codificação do Direito Civil. Nos famosos discursos contra Verres, Cícero já utilizava o princípio das irretroatividade das leis, mas Limongi França localiza como fato marcante para todo o direito do Ocidente a chamada Primeira Regra Teodosiana, do ano 393 AD.

Essa regra dizia: “Todas as normas não prejudicam fatos passados, mas regulam apenas os futuros” (op. cit. p. 53). Ela permanecerá como referência no famoso Código Teodosiano, baixado quase 50 anos depois por Teodósio II, que editou a chamada Segunda Regra Teodosiana, nos seguintes termos, na tradução do referido autor: “É norma assentada a de que as leis e constituições dão forma aos negócios futuros e de que não atingem os fatos passados, a não ser que tenham feito referência expressa, quer ao passado, quer aos negócios pendentes” (op. cit. p. 56).

Limongi França aponta para a locução latina “certum est”. que define sua tradução de “é norma assentada”. Ela indicaria que “a irretroatividade das leis já era norma definitivamente radicada no espírito jurídico dos Romanos” (op. cit. p.57). Será essa Segunda Regra Teodosiana que se inscreverá no Direito Justinianeu como princípio fundamental e que se manifestará em diversos contextos. Destacamos algumas referências do Código Justinianeu e nas Novelas que o acompanham, aproveitando sempre a versão para o português de Limongi França:

“Esta constituição convém aplicar-se, não só nos casos que se criarão no futuro, mas também aos ainda pendentes, ou não resolvidos, por decisão judicial ou composição amigável” (op. cit. p. 59-60)

“Determinamos que as nossas leis que encontram nesses códigos (...) abranjam todas as causas em juízo, tanto as posteriormente iniciadas, como as pendentes e, entre estas, as que dependem quer de decisão judicial, quer de arbitramento; entretanto, de modo algum queremos ressuscitar as que já foram resolvidas por sentença definitiva ou pacto amigável.” (op. cit. p.60)

“(...) fazemos reger por esta lei a todos os negócios presentes, bem assim aos futuros, mas não aos acordos passados sobre os negócios ou controvérsias, nem às transações já feitas ou às sentenças definitivas.” (op. cit. p. 62)

“Ordenamos que assim se regulem os dotes que tenham sido outorgados ou prometidos, ainda que sem instrumento escrito, após esta lei. Os instrumentos já feitos, porém, não carecem de força, mas produzirão efeito” (op. cit. p. 62)

“Determinamos que esta constituição se observe apenas no futuro; e que os testamentos posteriores a esta Novela se confeccionem de acordo com a mesma. Pois em que se pode dizer que pecou aquele que não seguiu esta lei, quando ela ainda não era conhecida?” (op.cit.p.63)

"Que a lei de Zenon, de augusta memória, tenha efeito a partir do dia em que foi promulgada: convém que regule as leis, os fatos futuros e não traga prejuízo aos fatos passados." (op. cit. p. 63)

"Duas disposições anteriores precedem esta lei. Primeiramente, as constituições sancionadas por nossos antecessores devem valer cada qual de acordo com o seu tempo, sem interferência da presente lei: serão válidas e respeitadas nos casos respectivos: e os seus efeitos se regularão pelas leis já promulgadas, e em nada pela presente (...) pois tudo que passou deixamos para as leis passadas, ao passo que o futuro fazemos reger pela presente lei (...) Aqueles que, confiantes (nas leis de então) entabularam negócios em nada se pode culpar de ignorarem o futuro." (op. cit. p. 65-66).

Como síntese do direito Justinianeu, Limongi França nos apresenta quatro preceitos:

"I- A lei, de regra, regula tão somente o futuro e não o passado;

II- A lei, por isso que não se refere ao passado, não se aplica aos casos pendentes;

III- A lei, excepcionalmente, pode abranger o passado e os casos pendentes;

IV- A lei só abrange o passado e os casos pendentes quando inequivocamente expressa." (op. cit. p. 68).

O Brasil manteve estreitas relações jurídicas com Portugal desde os tempos de Colônia, utilizando a doutrina e a jurisprudência da metrópole, com raras exceções, como no caso da derrama[9], no reinado de Maria I, que subiu ao trono em 1777 com a morte de D. José. Para muitos, isso pouco muda até 1917, quando entra em vigor o Código Civil de Clóvis Beviláqua de 1916. Assim, em matéria civil, Portugal mantinha entre seus preceitos o princípio da irretroatividade das leis e o respeito ao direito adquirido. Tal princípio não foi suspenso no Brasil nem com o Império, tampouco com a República, aliás, muito ao contrário. Ao desatar os vínculos com Portugal, o Brasil reafirmou o respeito ao direito adquirido; da mesma forma, ao desatar os vínculos com os mandatários da família real, fundando a República, novamente, reafirmou-se o respeito aos atos praticados sob a antiga ordem e os direitos deles advindos.

Maria I editou um decreto em 17 de julho de 1778, o qual suspendeu muitas leis do Reinado antecedente, mas que determinava respeito às *causas findas por sentença passada em julgado* e que, em caso de recurso, a instância superior deveria julgar pela lei vigente à época em que a sentença tivera sido prolatada (Limongi França, op. cit., p. 278-279). Após analisar outras leis, em especial editadas para conformar heranças, Limongi Franca assim resume os princípios vigentes no ordenamento jurídico de Portugal no século XVIII:

[9] Em Portugal a existência de dívida pecuniária não configurava crime, tampouco pena passível de encarceramento e esse princípio deveria valer no Brasil. A "derrama", como foi conhecida, consolidou a prática despótica do coronel Luís da Cunha Meneses, que empregava a força militar para cobrar dívidas desde sua posse como governador da capitania das Minas Gerais a 1º de outubro de 1783, o que desrespeitava ordens judiciais de magistrados como Tomás Antonio Gonzaga. Mas a posse do novo governador, o visconde de Barbacena, quatro anos depois, foi acompanhada da ordem provinda de Portugal, de cobrar imediatamente todas as dívidas atrasadas – a "derrama". A situação confluiu para a Inconfidência Mineira, a morte de líderes e o conhecido degredo de Gonzaga em Moçambique.

"I. A irretroatividade é o princípio dominante;

II. O Direito Adquirido, ainda quando revogado, é o critério adotado pelo legislador para preceituar a retroação;

III. A retroatividade é determinada expressamente e, constantemente, por razões de ordem pública." (op. cit, p. 280).

A Irretroatividade no Direito Brasileiro

O período em torno da e logo após a proclamação da independência do Brasil, no qual se erigiu o Império Constitucional, é conhecido na História do Direito como "Período do Revigoramento das Ordenações". Nele, nota-se que os diplomas legais são, como regra, revigorados com exceção daqueles ligados a razões de ordem pública, em especial ao erário, como aposentadorias, pensões gratificações e *quaisquer despesas que não se acharem estabelecidas por Lei ou Decreto*.[10]

A Constituição Política do Império do Brasil, promulgada em 25 de Março de 1824, ordenava, em seu artigo 179, que nenhuma lei poderia vir a ser *estabelecida sem utilidade pública* e que *sua disposição* não poderia ter *efeito retroativo*, texto que passou incólume pelo período da Regência. Assim, o Brasil equiparou-se à Noruega e aos Estados Unidos[11], os únicos países à época que mantinham em patamar constitucional a referência à irretroatividade das leis.[12]

A República não só manteve como ampliou o espectro da irretroatividade das leis. O primeiro projeto de constituição republicana, escrito por Rui Barbosa, afirmava que era *vedado aos estados e à União prescrever leis retroativa*s, texto que será consolidado no artigo 11 da constituição de 24 de fevereiro de 1891. A doutrina que irá iluminar o atual Código Civil, a lei 10.406/2002, e a própria redação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5, XXXVI, deriva dos constitucionalistas da época da República, como Pimenta Bueno, Rui Barbosa e João Barbalho, de civilistas como Trigo de Loureiro, Cândido Mendes e o Conselheiro Lafayette, e sobretudo de Reynaldo Porchat, reconhecido por seu brilho especial sobre a matéria.

Rui Barbosa argumenta que a retroatividade da lei é inconstitucional quando ofende o princípio do direito adquirido. Reynaldo Porchat defendia a tese segundo a qual a lei deve ser sempre retroativa conquanto não depare, ao produzir efeitos, com algum direito que possa vir a ser lesado. Para o eminente jurista, o direito adquirido pode ser definido como posse de um *estado civil definido*, em função do que diz a lei, mas que ainda não foi utilizado. O *direito consumado*, outro conceito

---

[10] Os decretos foram promulgados em períodos coincidentes com o retorno da família real a Portugal. Como é bem sabido, a volta de fortunas e de metais nobres a Portugal abalou o Banco do Brasil, trouxe escassez de moeda e o padrão monetário passou a ser estampado em cobre. Daí deriva a expressão "passar nos cobres" e é também nesse momento que tem início um forte período inflacionário, dada a onda de falsificações que aumentou artificialmente o volume do meio circulante e criando um deságio para as notas impressas, que chegava a 59%. A crise culminou com o fechamento do Banco do Brasil em 1829 (Fausto, B. História do Brasil, EDUSP, SP, 1995, p.155-6).

[11] Art. 97 da então Constituição norueguesa e Art. 1º § 1º da constituição norte-americana (Toledo, C.Direito Adquirido & Estado Democrático de Direito. Landy Editora, 2003, p.149.)

[12] Embora esse fato seja reiteradamente citado por alguns juristas e seja motivo de gáudio, Antonio Jeová Santos assinala que atualmente, com exceção da Noruega e Estados Unidos, apenas nações com democracias frágeis mantém a matéria em nível constitucional. Isso poderia ser considerado como indicador de insegurança jurídica e apreensão generalizada sobre a manutenção dos direitos civis. Esse seria o caso da Bolívia e Peru, que passaram muito recentemente por períodos de grande instabilidade política, como também do Paraguai, Honduras, Costa Rica e Nicarágua.

central para ele, *é aquele que já se fez inteiramente efetivo, é um fato acabado, totalmente realizado, e a respeito do qual nada é possível reclamar senão o respeito ao que já aconteceu e que já produziu todos os seus efeitos*. O exercício de um direito deriva de uma *faculdade*, uma possibilidade objetiva que faculta a seu titular a prática de atos jurídicos. Porchat chama a faculdade o estado de coisas que antecede o exercício daquilo que já pode ser feito em função de uma aquisição de conjunto de prerrogativas legais de seu titular. Ele fará uma distinção profunda entre a faculdade e a *expectativa*, definida como *esperança de um direito que, pela ordem natural das coisas, e de acordo com uma legislação existente, entrará provavelmente para o patrimônio de um indivíduo quando se realize um acontecimento previsto.* O indivíduo, de posse de um estado civil definido, exerce um direito, que se torna um direito consumado.

Caso não seja consumado, e apenas se for esta a diferença, o sujeito adquiriu faculdades que lhe permitem exercer o direito; este, então, é dito adquirido, porque não ainda exercido, e a nenhuma lei é dado ofender, negar ou constranger esse direito, sendo obrigatório seu reconhecimento, sob o risco de contrariar o que dizia nossa primeira constituição republicana. João Barbalho, outro constitucionalista, escreveu : *Basta, para que o preceito constitucional não seja preterido, que a lei de modo algum prejudique: a) os direitos civis adquiridos; b) os atos jurídicos já perfeitos; e c) as sentenças passadas em julgado*. (apud Limongi França, op. cit., p. 300). De fato, o art. 5º., XXXVI, da Constituição de 1988 é cópia fiel do texto constitucional de 1946, em seu art. 141, § 3º. Este, por sua vez, era tributário do art. 113, 3, da Constituição de 1934. Essa constituição consolidava o que já estava sedimentado no Código Civil de Beviláqua, de 1916, que afirmava:

"Art 3º - A lei não prejudicará, em caso algum, o direito adquirido, o ato jurídico perfeito, ou a coisa julgada.

§ 1º - Consideram-se adquiridos, assim os direitos que o seu titular, ou alguém por ele possa exercer, como aqueles cujo começo de exercício tenha termo pré-fixado, ou condição pré-estabelecida, inalterável a arbítrio de outrem. (...)"

Essa formulação, que se alinha com a robusta tradição jurídica luso-brasileira, será predominante até a Constituição de 1937, que rompeu com a tradição em diversos sentidos, e que inaugura um período que se estenderá até 1946 e no qual a certeza do respeito adquirido foi fragilizada, dado que a teoria clássica é retirada do patamar constitucional.

Para alguns juristas, como o próprio Limongi França, esse período trouxe um novo ordenamento jurídico que procurou fragilizar a tradição da irretroatividade e irretrooperatividade das leis que, nas palavras dele, trouxe "verdadeira balbúrdia" tanto para o legislador, como para o intérprete e mesmo para o cidadão. Adotou-se a Teoria das Situações Jurídicas, que tem na figura do civilista francês Paul Roubier figura emblemática[13]. Foi sob essa nova influência, verdadeira exceção em toda a história brasileira, que uma nova Lei de Introdução ao Código Civil (LICC) foi publicada (Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942), introduzindo a noção, em seu art 6º, segundo a qual *a lei em vigor tem efeito imediato e geral*, e que *a lei não atingirá, salvo disposição em contrário, as situações jurídicas definitivamente constituídas e a execução do ato jurídico perfeito*. A ausência de referência ao direito adquirido e a ressalva reservada à disposição contrária são apontados como

[13] Limongi França chama a Teoria das Situações Jurídicas de "galicismo jurídico". A importância que adquiriuna França, nesse período e em especial com a ocupação nazista, seria uma justificativa para questionar seu significado heurístico.

emblemáticos daquele período autoritário e que mereceu revogação com a Constituição de 1946.

É importante que se registre dois autores que escreveram sobre as regras do direito intertemporal desse período de exceção foram Serpa Lopes e Carlos Maximiliano (C. Toledo, op. cit, p. 150), o que há de despertar cautela ao se lhes aplicar regras a casos específicos, dado que na tradição luso-brasileira a teoria das situações jurídicas teve influência muito restrita, inclusive no tempo[14].

A nova LICC será promulgada apenas em 1957 (Lei 3.238/1957) e irá conjugar parte da anterior e parte do Código Civil de 1916, chegando a um resultado original, em vigor até os dias atuais e que ilumina a própria interpretação da Lei 10.406/2002. Deste código pioneiro, a LICC de 1957 reteve a tradição e respeito ao princípio de irretroatividade das leis, sem contudo deixar de acrescentar um ingrediente original. Ao dizer que a *lei em vigor terá efeito imediato e geral, respeitados o ato jurídico perfeito, o direito adquirido e a coisa julgada*, há uma inversão na prioridade do direito adquirido, que cede seu lugar ao ato jurídico perfeito. Com isso, estabelece-se o primado dos atos consumados geradores de direitos subjetivos sobre os direitos ainda não exercidos, mas legalmente adquiridos. Esse movimento cede espaço para a aplicação imediata e geral das leis vigentes. Assim, abre-se a possibilidade de fazer valer uma lei constrangendo tradições antigas, mesmo se respeitando os direitos consumados ou adquiridos das partes.

Limongi França conclui que nossa tradição implica obrigação não apenas para o juiz mas a todos que se dedicam a editar normas e leis. Diz ele: *"Esses princípios mostram, à face das mais importantes constituições da época, a particular vocação do direito luso-brasileiro, no sentido de entender que a irretroatividade civil, além do caráter privado, apresenta também o de garantia das liberdades individuais e da personalidade humana à face do Estado, razão pela qual constitui um mandamento não apenas para o juiz, senão também para o próprio legislador."* (Limongi França, op. cit., p.127).

A recente tese de doutorado de Cláudia Toledo (2003, op. cit.) explora a intangibilidade que consagra o *princípio do direito adquirido* e estuda sua relação com o *princípio do efeito imediato das leis,* em cuja complexa relação repousa o entendimento atual do *conceito do direito adquirido*. Por meio de hermenêutica constitucional ela retoma Limongi França e vai além, colocando a compreensão do tema nos dias atuais. Sua conclusão, é a de que no período do Império e na Constituição da República de 1891, *havia a declaração da irretroatividade ampla, já que a proibiam em qualquer hipótese. Porém, o entendimento tanto doutrinário como jurisprudencial da época sempre foi no sentido de que a proibição de prescrever leis retroativas significava apenas a exigência de lei nova respeitar como limites o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada. Isto é, poderia ser retroativa, mas deveria ela preservar aqueles três limites impostos à sua retroação, o que equivale à noção de irretroatividade relativa* (C. Toledo, idem, p. 196). Segundo ela, essa seria a norma que obrigaria o legislador nos termos das constituições de 1824, 1891, 1934, 1946, 1967, inclusive em sua Emenda de 1969[15], bem como, na mesma linha, na

[14] Segundo Limongi França, a exceção à tradição da irretroatividades das leis vigeu no Brasil apenas nos quatro anos que separam a LICC de 1942 da Constituinte de 1946. Mesmo assim, assinala ele, os doutrinadores e os órgãos judicantes não deixaram de seguir a tradição da irretroatividade (Limongi França, op. cit., p. 428)

[15] Na constituição de 1967, o Art 149, IX, e na Emenda de 1969 no Art. 153, §3o. (Cf. C. Toledo, op. cit, p. 196-197).

Constituição de 1988. A única exceção seria a constituição de 1937, típica do período de exceção que representava.

Direito Intertemporal Educacional

Em termos modernos, faz-se necessário, ao analisar os casos relativos ao magistério, distinguir três situações distintas, mesmo se em algumas áreas elas se sobreponham.

A primeira é a de fazer valer hoje direitos legitimamente conquistados e já exercidos anteriormente à vigência da Lei 9.394/96. Neste caso fala-se rigorosamente de direitos consumados (e não de direitos adquiridos), dado que eles já produziram efeitos no passado. Neste caso, o titular do direito satisfez as exigências legais de seu tempo e conquistou faculdades jurídicas, atingindo um patamar que deve ser protegido por ação judicial, dado que há direitos subjetivos a respeitar e deveres jurídicos a cumprir. Quando o respeito ao direito não é espontâneo, ele deve ser requerido por seu titular para que se constitua uma situação jurídica (sentença constitutiva), a declaração de uma situação jurídica (sentença declaratória) ou indenização por lesão a direito (ação de reparação de perdas e danos) (C. Toledo, op. cit. p. 170). Todos os profissionais que exerciam atividades no magistério, com o devido amparo legal, não podem ser impedidos de continuar a fazê-lo sob o argumento que a lei nova carece daquilo que a antiga provia. Vulnerar os direitos legalmente constituídos diante de normas novas implica fazer retroagir a lei, prejudicando o direito subjetivo de exercício profissional, em suma, afrontar a Carta Magna.

A segunda situação é a dos casos nos quais os direitos legitimamente conquistados não satisfazem a atual LDBEN, mas satisfaziam legislação anterior, sem que tivessem sido exercidos. Neste caso fala-se rigorosamente de direitos adquiridos, pois ainda não exercidos, mas que podem sê-lo a qualquer tempo, mesmo sob uma lei nova que não os ampare. O enunciado clássico diz que o direito adquirido é conseqüência de fato idôneo em virtude de lei de seu tempo, embora a ocasião de exerce-lo não se tenha apresentado antes da atuação de uma lei nova e que, nos termos da lei anterior, passou irreversivelmente a fazer parte do patrimônio pessoal de quem o adquiriu.

O fato idôneo é aquele que se entende em conformidade com o quadro legal de referência. Assim, direitos adquiridos são decorrentes de ato jurídico perfeito. Este deve, simultaneamente, implicar satisfação da legalidade de maneira incontroversa, por um lado e, por outro, ser completo. Ao ato jurídico perfeito nada falta, não há o que se possa objetar da apresentação de prova inconteste de sua realização; ele decorre de contrato válido, que é realizado em boa fé, em plena conformidade com as normas que regem a matéria.

É amplamente admitido que existem áreas fronteiriças nas quais a inclusão do direito adquirido é incerta. Limongi França (op. cit, p. 436 e segs.) trata de algumas delas.

Ele fala dos “direitos a termo”, como sendo aqueles que têm instante ou dia certo a partir do qual deve iniciar ou extinguir-se, com certeza, a eficácia de um ato jurídico. As expectativas de direito, por outro lado, se fundam em esperança difusa, mesmo se conformada por lei presente, mas que deve aguardar a ocorrência de um fato que se sabe futuro, o qual passa a ser fato aquisitivo quando consumado. A teoria clássica ensina que o fato aquisitivo deve se *verificar por inteiro antes que se*

possam dizer adquiridos os direitos que os mesmos fatos são destinados a produzir. Nos diz Limongi França que a *diferença entre a expectativa de direito e direito adquirido está na existência, em relação a este, do fato aquisitivo específico, já configurado por completo* (idem, ibidem, p.445). A expectativa de direito mantém sobreposição parcial com o conceito de faculdade jurídica no sentido que a expectativa de um direito implica aguardar a ocorrência positiva de um fato aquisitivo específico, na falta do qual será frustrada. A expectativa se refere a algo provável; faculdade jurídica, por seu turno, é algo possível, que se apresenta como conseqüência previsível de um determinado ordenamento. Assim, é lícito dizer que a expectativa de direito é, de certa forma, uma faculdade jurídica abstrata, dependente de fato aquisitivo derivado de requisitos (idem, ibidem, p.450).

A terceira situação se refere aos portadores de direitos sob condição, caso daqueles que, diante de um contexto incerto, tentam satisfazer determinados requisitos indispensáveis à complementação do fato aquisitivo específico estipulados por determinada lei. Se uma nova lei os colhe de surpresa, estabelecendo requisitos adicionais àqueles constantes no contrato inicial, existe a dúvida se o germe de direito presente naquele contrato ganhará a estatura de relação perfeita ou se será totalmente desprezado. Apesar da complexidade do tema, Limongi França se nutre de diversos jurisconsultos para demonstrar que nos casos de direito sob condição ele é esperado, mas ainda não realizado. No entanto, uma vez satisfeitos todos os requisitos, o direito se supõe ter existido desde que se deu o fato que o criou. Neste caso existe retroação que visa, justamente, proteger o direito adquirido de quem estabeleceu um contrato legal, dentro da lei vigente ao tempo.

Um estudante universitário que ingressa em um curso de licenciatura tem certeza que, uma vez tendo concluído o curso, terá direito a um diploma. Com este, poderá requerer seu registro e, assim, ser considerado habilitado ao exercício da profissão. Uma vez habilitado, o profissional tem uma esperança difusa de iniciar o efetivo exercício sob condições conhecidas apenas parcialmente quando ingressa no curso e que devem se conformar a diretrizes e bases estabelecidas pela União.

Ao ingressar no curso o estudante firma um contrato com a Instituição de Educação Superior (IES), que estipula deveres e direitos. Os deveres, afora os pecuniários no caso de instituição privada de ensino, incluem um percurso curricular planejado em função da habilitação profissional pretendida, que constitui o direito correspondente. Tanto os deveres quanto os direitos não são estipulados livremente, dado serem constrangidos por normas próprias.

Os ingressantes em cursos de licenciatura, curta ou plena, anteriormente a 1997 tinham, deveres claramente estipulados, na forma de percursos curriculares rigidamente estabelecidos, com disciplinas obrigatórias, grade curricular e mínimos horários. Tinham também direitos claramente estipulados, dado que uma norma nacional estabelecia quais diplomas habilitavam ao exercício profissional de quais disciplinas do I e II graus. Essa correspondência não era feita arbitrariamente, mas por meio de estudo do conteúdo das disciplinas obrigatórias de cada curso superior, do preparo profissional que conferiam e das necessidades didático-pedagógicas para desenvolver em sala de aula os conteúdos esperados nas diferentes disciplinas da educação básica.

Em certos casos, o percurso curricular incluía alternativas inseridas apenas e tão somente sob a justificativa de que sua carga horária ampliaria o leque de disciplinas nas quais o registro profissional poderia ser requerido. Por vezes, o nome das disciplinas era modificado sob a justificativa de que o órgão que conferia o

registro profissional (MEC) assim o exigia para incluir tal ou qual disciplina na esfera de atuação do professor. Esses fatos comprovam incontroversamente que havia pleno conhecimento, de domínio público e com a devida provisão legal, das disciplinas do I e II graus para as quais o estudante obteria a licença para o magistério ao concluir seu curso, por isso mesmo denominado licenciatura.

Este contrato para a obtenção de uma licença tinha um germe de direito que ganhava estatura de relação perfeita quando todas as condições nele estabelecidas estavam cumpridas. O estudante, ao ingressar em um curso de licenciatura tem, portanto, direito sob condição para a habilitação profissional, que lhe dá a segurança jurídica de conquistar prerrogativas vantajosas caso satisfaça os pré-requisitos estabelecidos.

Uma vez formado, o cidadão deve proceder o registro de seu diploma. Na lei vigente anteriormente a 1997 os diplomados deveriam obter registro profissional (Lei nº 5.692/71, art 40)[16] nas Delegacias Regionais do MEC ou em sua sede. O Histórico Escolar e Diploma de Licenciatura seriam analisados à luz de normas expressas[17], sendo que, para a maioria dos professores atualmente em exercício e que se formaram anteriormente a 1998, a Portaria MEC 399/1989 é a norma que atenderam, na qual estavam definidas quais disciplinas poderiam ser ministradas pelos portadores de tais ou quais diplomas. A certeza do registro profissional decorria da certeza do diploma.

Ocorre que em lugares distantes dos grandes centros a obtenção do registro profissional no MEC constituía tarefa assaz difícil e dispendiosa. Não raro, era necessário providenciar deslocamento até Brasília para consumar o pedido de registro, o que inibia os professores que habitavam em lugares distantes e que não dispunham de recursos para tais despesas. Com a mudança da lei, cessou a necessidade de registro profissional no MEC para o exercício profissional, que passou a se limitar ao registro do diploma. Os professores que não requereram o registro profissional à época, mas que satisfizeram todas as exigências para faze-lo, dado que se diplomaram segundo a Lei nº 4.024/1961, com as modificações introduzidas pela Lei nº 5.540/68 e Lei nº 5.692/1971, têm direito adquirido. Eles incorporaram irreversivelmente a seu patrimônio pessoal as prerrogativas vantajosas que decorriam do registro profissional.

Os professores que se diplomaram sob a vigência da Lei nº 4.024/1961, com as modificações introduzidas pela Lei nº 5.540/68 e Lei nº 5.692/1971, têm direito a ministrar aulas de acordo com o que estabelece seu registro profissional, tenha ele sido expedido ou tenha ele se incorporado ao patrimônio pessoal na forma de direito adquirido. Ao ingressarem no curso superior, os estudantes estabeleceram um contrato legal, decorrente de fato idôneo, que culminou na emissão e registro de um diploma, o que configura inequivocamente ato jurídico perfeito. Dele decorrem direitos que obrigam tanto o legislador quanto o intérprete da lei.

Amparados em normas expressas, como a Portaria MEC nº 399/1989, os professores lecionaram regularmente as disciplinas por ela conectadas a seu diploma. Assim, exerceram um direito que é dito direito consumado. A revogação da Lei nº 5.692/1971 e outras a ela ligadas, extinguiu a exigência de registro profissional

[16] Lei nº 5.540

[17] Decretos-Lei, por exemplo DL 86.324, de 31/08/81, DL 91.004, de 27 de fevereiro de 1985, bem como Portarias Ministeriais, como a PM 162, de 6 de maio de 1982, PM 166, de 5 de março de 1985, PM 35, de 27 de novembro de 1985, e PM 399, de 28 de Junho de 1989

e, assim, os profissionais legalmente habilitados nada ficam a dever para aqueles que se diplomam de acordo com a nova lei.

Portanto, esses profissionais têm direito subjetivo em relação à habilitação profissional ao magistério. O respeito ao direito consumado é equivalente ao do direito subjetivo, vez que ambos são protegidos por ação jurídica.

Os professores que obtiveram seus títulos profissionais em cursos regidos pela Lei nº 4.024/1961, alterada pela Lei nº 5.540/1968 e pela Lei nº 5.692/1971, e que passaram a ter que atender as demandas da Lei nº 9.394/1996 em editais de concursos, atos de nomeação e posse e até mesmo em procedimentos de designação temporária, vivem uma situação injusta. A mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional implica mudanças profundas na organização educacional. Elas nascem de um anseio da sociedade, materializado na aprovação pelo Congresso Nacional de uma nova lei que se dispõe a modificar o futuro das práticas educativas, que possam efetivamente agregar qualidade à educação – preceito constitucional – e dar conta dos novos desafios da contínua evolução do mundo em que vivemos. Para essas novas práticas são necessários profissionais com um perfil formativo diferente daquele que vinha sendo implementado. Esse novo profissional deve ser formado à custa de novos cursos, que atendam novas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas de modo algum anulando as prerrogativas profissionais daqueles que já atuam nas escolas da educação básica e que se formaram em conformidade com as normas e leis de seu tempo.

A anulação de direitos consumados dos professores que já atuam na educação básica traria, de imediato, efeito nocivo à própria qualidade da educação. Existe mais de 1 milhão de professores atuando na educação básica, os quais têm habilitação profissional obtida em cursos que não atendem as Diretrizes Curriculares recentemente aprovadas, mas que atendiam a legislação da época em se efetivou seu preparo profissional inicial. A nova lei, anulando o que a anterior dispunha, não pode desprofissionalizar centenas de milhares de professores.

Para atender as novas necessidades formativas, a Lei nº 9.394/1996 demandava novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores, que efetivamente foram aprovadas apenas a partir de novembro de 2001. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica foram baixadas, por força da Resolução CNE/CP nº 01 e nº 02/2002, apenas em 18 de fevereiro de 2002 e mesmo assim entram em vigência apenas depois de dois anos.

Ademais, a Lei nº 9.424/1996, enfatiza de maneira perime a necessidade de integrar imediatamente os profissionais da educação em planos de carreira, que incentivem e reconheçam a necessidade de aperfeiçoamento constante. Em seu art. 9 º diz:

“Art 9º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.”

Ora, uma lei[18] não pode exigir planos de carreira no prazo de seis meses de sua vigência e, ao mesmo tempo, outra lei[19], aprovada poucos dias depois, desqualificar aqueles que deveriam se beneficiar com eles. Assim fosse, criados os planos de carreira até 1º de julho de 1997, ninguém poderia a eles se candidatar, no aguardo de re-qualificação segundo normas editadas em 2002 e obrigatórias apenas em 2004. A interpretação de que a Lei nº 9.394/1996 suspende os efeitos da Lei 9.424/1996 fere princípios elementares do Direito e atenta contra a própria dicção do texto constitucional, quando dispõe sobre a qualidade na educação pública e gratuita (Art. 206, VII).

A insistência em fazer retroagir a lei e vulnerar os direitos dos profissionais da educação, deles exigindo que tivessem satisfeito no passado as normas editadas no futuro, tem tido efeitos perversos para a educação, trazendo insegurança generalizada para alunos e famílias, dado que sua própria formação pode ser questionada, diante de seus professores não terem supostamente habilitação profissional. É inadmissível que professores que se submeteram a provas e tiveram o valor de seus títulos julgados e avaliados, e que, uma vez aprovados, tiveram o resultado de concurso homologado, foram nomeados e tomaram posse de seus cargos, tendo inclusive assumido o efetivo exercício, vejam todos os seus direitos subjetivos e consumados denegados sob o argumento que uma lei nova retroagiu no tempo e anulou diversos atos do Poder Público que não podem ser realizados sem a devida provisão legal. Ora, em 2003 foram aprovadas novas diretrizes para a duração dos cursos de bacharelado, das quais decorreram inclusive questionamentos judiciais. Acaso isso significa que um advogado, em meio a uma audiência em um Fórum, poderia ser colhido com a notícia que seu diploma perdeu valor porque seu curso, concluído em data anterior, não satisfaz exigências posteriores? Igualmente inadmissível seria pensar que um médico pudesse ser surpreendido em meio a uma cirurgia cardíaca pela notícia que sua habilitação profissional foi anulada em decorrência de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina. Além de vulnerar direitos profissionais legítimos, essa retroação coloca sob insegurança todos aqueles que dependem da atuação desses profissionais.

Se esses procedimentos são cabalmente inadmissíveis para o caso de advogados e médicos, por que não seria para o caso de professores? É possível fazer tabula rasa de tudo quanto foi disposto sobre a valorização do magistério?

Há ainda que se considerar que, na especificidade das humanidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 4/98, aprovado em 29/01/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98, publicada no D. O. U. de 15 de abril de 1998) chamavam a atenção para a necessidade de ampliar o espectro teórico-metodológico e que *os professores precisam de um aprofundamento continuado e de uma atualização constante em relação às diferentes orientações originárias da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da Psico e da Sócio-Lingüística e outras Ciências Humanas, Sociais e Exatas para evitar os modismos educacionais, suas frustrações e seus resultados falaciosos.* É muito provável que uma formação de licenciatura plena em Filosofia e em Ciências Sociais possa satisfazer as exigências atuais para o ensino de História e Geografia, dada a

[18] Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.
[19] Lei 9.394, de 2º de dezembro de 1996, publicada do D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

perspectiva da nova lei de aproximar disciplinas e proporcionar oportunidades de aprendizagem para além das fronteiras disciplinares.

• Conclusão

Pela longa exposição do estudo preliminar, veríamos no princípio constitucional da irretroatividade das leis a regra meridiana que, desde Teodósio e Justiniano, ilumina a tradição seguida no Brasil. Não haveria dúvida sobre o fato de que a lei a ser respeitada ser a lei vigente no momento do ingresso no curso.

Mas sabemos que, em matéria civil a interpretação é constrangida pela LICC de 1957, que conjuga dois princípios opostos. Ao tempo em que reconhece a irretroatividade das leis, defende seu efeito imediato e geral. Assim, é necessário analisar a questão também pelo prisma da Teoria das Situações Jurídicas. Nesse contexto, os escritos de Paul Roubier são adequados para aclarar a matéria, em especial quando analisa os contratos de execução continuada.

Paul Roubier, apesar de entender que a lei tem aplicação imediata e geral, ressalva os contratos de trato sucessivo. Para o mestre francês, se um contrato de execução continuada foi inicialmente celebrado sob a lei de determinada época e ela é revogada posteriormente, a lei a ser aplicada é a da época em que contrato inicial foi pactuado. Trata-se de um momento no qual inexiste distinção formal entre os dois princípios, vistos como tradicionalmente opostos. A lei velha ganha sobrevida e acompanha a aplicação do contrato até sua efetiva consumação, isto é, até produzir os efeitos futuros planejados. Em matéria de contratos, até mesmo para o ícone maior da Teoria das Situações Jurídicas, o princípio da irretroatividade cede lugar a um princípio mais amplo, a sobrevivência da lei velha. Ela se revigora e inibe sua revogação para manter o entendimento das condições estabelecidas no pacto inicial, impedindo que se fragilizem as certezas daquele instante.

Tempus regit actum: se o contrato foi celebrado sob a existência de uma lei, ainda que seus efeitos ocorram no futuro, durante nova lei, ou ausência da antiga, ditos efeitos não se submetem à lei posterior ou ausência dela. A edição de lei nova ou a revogação da lei antiga não podem alcançar o contrato no passado e anular seus efeitos futuros. O contrato fica jungido e subordinado à lei do tempo em que houve a celebração, a consumação do contrato (Jeová Santos, op. cit., p.62).

II – VOTO DO RELATOR

Voto no sentido que se reconheça que a revogação da Portaria MEC 399/89 em junho de 1998 não abalou a certeza dos efeitos futuros esperados pelos alunos de cursos de licenciatura plena de Filosofia e de Ciências Sociais que os cursavam àquela época. Todos os que ingressaram em data entre a edição da portaria e sua extinção praticaram, em boa fé, um contrato que previa os efeitos futuros descritos expressamente naquela norma. O contrato então consumado era válido e constituiu, portanto, ato jurídico perfeito. O respeito a ele remonta ao patamar constitucional.

A participação dos profissionais com licenciatura curta em concurso para o magistério, de acordo com o disposto nos Pareceres CNE/CEB 26/2000 e CNE/CEB nº 4/2003, reconhece o direito subjetivo de seus portadores. No entanto, coerentemente, é necessário reconhecer o direito adquirido que emana de todo e qualquer ato jurídico perfeito.

A professora Marlúcia Cristina de Lima Magalhães e o professor Sandro Areal Carrizo, concursados em Geografia têm, ambos, Diploma de Licenciatura em Filosofia, obtido em dezembro de 1997, e Diploma de Licenciatura em Ciências Sociais, obtido , em dezembro de 1999. No primeiro caso, os cursos de filosofia foram iniciados e concluídos anteriormente a 1998. Os cursos de licenciatura em Ciências Sociais de ambos os professores tiveram início, segundo consta no ofício encaminhado, em fevereiro de 1998, quando ainda se encontrava em vigência a Portaria MEC 399/89. Nos termos do ofício encaminhado, trata-se de diplomas de licenciatura plena. Assim, não há dúvida que a professora Marlúcia Cristina de Lima Magalhães e o professor Sandro Areal Carrizo estão legalmente habilitados para o exercício da docência nas disciplinas História e Geografia no ensino fundamental.

A professora Márcia Cristina Gonçalves de Freitas, concursada em História, tem diploma de Licenciatura em Filosofia, com ingresso no curso em 1995 e conclusão em 1999. Seu ingresso ocorreu, portanto, na vigência da Portaria MEC 399/89. O ofício encaminhado afirma que se trata de diploma de licenciatura plena. Neste caso, não há dúvida que a professora Márcia Cristina Gonçalves de Freitas está legalmente habilitada para o exercício da docência na disciplina História no ensino fundamental.

Não há base legal para questionar a habilitação profissional dos referidos professores nas disciplinas nas quais alcançaram destaque em concurso público. Elas e ele satisfizeram as exigências do quadro legal que lhes serviu de referência e têm direito ao gozo dos direitos e vantagens que auferiram. Não há base legal para cercear, constranger ou condicionar seu exercício profissional no presente ou no futuro.

Voto pela remessa deste parecer, diante da relevância da matéria, para os sistemas de ensino, aos Conselhos Estaduais de Educação, por meio do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, aos Conselhos Municipais de Educação, por meio da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Brasília(DF), 03 de Dezembro de 2003.
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator

Sala das Sessões, em 3 de Dezembro de 2003.

Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Nelio Bizzo* – Vice-Presidente

(•) 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 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1° do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo ([20])

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, 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

---

(•) Homologado em 18.5.04. DOU de 19.5.04.
([20]) Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências"
Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que "Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação"

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 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos 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 uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento,* valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos

de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos([21]), 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 instit ucionais, 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, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art. 3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e

([21]) Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos ne gros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil

descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon([22]), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

([22]) FRANTZ, Fanon. *Os Condenados da Terra*. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

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 fortale cer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferente áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá- las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro -Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrári, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de

uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior,os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sócio-cultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicoraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura 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 esclarecimento 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 exp eriência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às

suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi- las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá- lo e a difundi- lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicite, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnicoraciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo

de disciplinas([23]), particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais[24], 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 Hi*stória Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiãos da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao,

([23]) 3 § 2°, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

([24]) Neste sentido ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. Superando o Racismo na Escola. Brasília, Ministário da Educação, 2001.

Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como:Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnicoraciais 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 Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores e todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA RELATORA

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;

- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;

- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;

- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;

- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;

- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em conseqüência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;

- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outro os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;

- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;

- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanas que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá- los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações 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.

Conselheira *Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva* – Relatora

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.
Sala das Sessões, 10 em março de 2004.
Conselheiro *José Carlos Almeida da Silva* – Presidente

_____
NOTA:
Vide Resolução CNE/CP nº 1 de 2004.

_____

(•) PARECER CNE Nº 4/2004 – CEB – Aprovado em 27.01.2004

ASSUNTO: *Consulta sobre a situação de profissionais que atuam com crianças de zero a três anos e onze meses em centros Municipais de Educação Infantil*
INTERESSADO: Prefeitura Municipal de Andradina **UF:** SP
RELATOR: Neroaldo Pontes de Azevedo
PROCESSO CNE Nº 23001.000025/2004-31

I - RELATÓRIO

A Prefeitura Municipal de Andradina, no Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Geral de Administração e Coordenação – Ofício Especial 0001/2003, datado de 15 de julho de 2003, manifesta desejo de proceder a uma mudança na nomenclatura das "educadoras de creche", nos termos da legislação vigente. Manifesta dúvida, no entanto, sobre a classificação adequada: se como "auxiliares de educação" ou "professores de educação infantil".

Do ofício e dos documentos em anexo depreende-se a seguinte situação:

Em 10/11/1999, a Prefeitura edita Lei Municipal nº 1.831/99 sobre a criação de cargos, tendo sido criado, Quadro de Pessoal e Carreira, 15 (quinze) cargos de Educador de Creche.

Em 25/01/2000, a Prefeitura lança edital de concurso público destinado ao provimento de vagas para Educadora de Creche. Nele é exigido, como escolaridade, o 2º grau completo, com habilitação especifica para o magistério de 1ª a 4ª ou em pré-escola. Apesar de dirigido a atuação na creche, o concurso exige conhecimentos relativos a toda a educação infantil – 0 a 6 anos.

Em 11/04/2000, a Prefeitura edita Lei Municipal nº 1846/00 o Estatuto do Magistério Público Municipal que estrutura e organiza o magistério – docentes e profissionais de suporte pedagógico permanente. Na classe de docentes, está prevista classes de professores de educação infantil, para atuar na educação infantil de 0 a 6 anos e na educação de Jovens e Adultos (art. 10). Exige-se, como requisito para o provimento dos cargos, a licenciatura em Curso Normal Superior em Educação Infantil ou habilitação para a pré-escola em Curso Normal de Ensino Médio (art. 15). No capítulo das disposições gerais e transitórias, a referida lei cria, além dos cargos já existentes, 20 (vinte) cargos para Docentes de Educação Infantil (art. 81).

(•) Homologado em 18.5.04. DOU de 19.5.04.

Ainda, segundo relatado no ofício, estas profissionais atuaram com crianças de zero a três anos e 11 meses nos Centros Municipais de Educação Infantil (Creches). Praticaram funções docentes, como planejamento, execução e avaliação das aulas, participação nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e controle diário de freqüência em diários de classe. Relata, ainda que estas professoras possuem formação em magistério, a maioria, inclusive, com graduação em pedagogia ou com pós-graduação.

A Prefeita envia consulta ao CNE sobre a legalidade da transposição da nomenclatura de educadora de creche para professora de educação infantil e os procedimentos para tal operação (sobre tudo no tocante ao aspecto legal no âmbito do município). Questiona, ainda, se as professoras passariam a ser enquadradas na lei que dispõe sobre o estatuto e se as mesmas gozariam dos mesmos direitos e deveres relativos aos docentes nela exposto.

A questão suscitada pela Prefeitura Municipal de Andradina situa-se no campo da organização da carreira docente. O caso em tela remete-se basicamente a duas questões centrais: em primeiro lugar, a mudança de nomenclatura e, conseqüentemente, de cargo e respectivas vantagens e, em segundo lugar, os mecanismos legais e procedimentais para tal fim.

Para iluminar a análise do tema em tela é indispensável recorrer à legislação em duas vertentes que se intercruzam, no caso do magistério:

* a dimensão das relações contratuais de trabalho as formas de ingresso na carreira e as possibilidades de reorganização.

* a dimensão educacional: a habilitação mínima como registro básico para exercício da carreira docente.

No tocante às formas de ingresso na carreira, a Constituição Federal, no seu artigo 37, inciso II, afirma de maneira clara que “a investidura em cargo ou o emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos”. Esse princípios é reafirmado na LDB, art. 67, inciso I e na Resolução CEB/CNE nº 03/97, que fixa diretrizes para os novos planos de cargos, carreiras e remuneração do magistério, no art. 3º.

No caso de Andradina, a Prefeitura cumpriu o exigido em Lei: o provimento de cargos por meio de concurso público. Neste caso, o concurso foi realizado para o provimento do cargo de educadora de creche que havia sido criado pela Prefeitura anteriormente, por meio da Lei Municipal nº 1831/99.

Mas a pergunta decorrente é sobre as formas de organização ou reorganização da carreira do magistério, após a realização do concurso público.

A LDB, no art. 67, reconhece os estatutos e o planos como instrumentos para a valorização do magistério e como elementos norteadores da organização da carreira docente. Além disso, a Lei nº 9.424/96 que regulamenta ao FUNDEF estabelece a necessidade de que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal instituam novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, com base na nova legislação em vigor.

Vale registrar, também a própria Resolução da Câmara de Educação Básica, que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração do magistério, editada em 08 de outubro de 1997.

A legislação fala em Plano de Carreira e, em alguns casos, de Estatuto. Cabe, então, diferenciar conceitualmente Plano de Carreira e Remuneração de Estatuto. O Plano de Carreira “é a própria definição da carreira, em sua estrutura, organização e funcionamento. No âmbito do serviço público, é instituída em norma

legal especifica". O Estatuto, "encerra o sentido de regulamentação, de regime jurídico. Contém as normas definidoras de direitos e obrigações".

É, portanto, o processo de elaboração do Plano e do Estatuto o momento privilegiado para se pensar a reorganização da carreira, nos termos da nova legislação em vigor e nos termos, também, dos interesses, das necessidades e das possibilidades e de cada ente federativo.

Nele, é possível criar uma nova estrutura de cargos. Os novos cargos, no entanto, podem ser providos com os cargos anteriores, desde que não impliquem em mudanças para as quais o servidor ingressou no serviço público.

Estão, vedadas, ainda, a partir da Constituição de 88 as formas de ascensão profissional, como mecanismo de inserção em carreira diversa daquela em que se havia ingressado no serviço público. São permitidas, sim, as formas de progressão e promoção, mas como fator de evolução na carreira.

No caso de Andradina, a Prefeitura não apresentou ou não possui Plano de Carreira e Remuneração, ainda que esteja previsto no art. 63 do Estatuto o seu estabelecimento por meio de instrumento legal específico. Apresentou, sim, o seu Estatuto.

No Estatuto, há um capítulo destinado à normatização do Quadro do Magistério – composição e campo de atuação. No artigo 10, no aspecto da definição do campo de atuação, afirma-se:

"Os ocupantes de cargos de professores atuarão na Educação Básica na seguinte conformidade:

I – Professor de Educação Infantil, nas classes de Educação Infantil de 0 a 6 anos e de Educação de Jovens e Adultos.

II – Professor de Educação Básica I nas classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

III – Professores de Educação Básica II no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries.

IV – Professor de Educação Especial nas classes de Educação Especial"

São criados vinte (20) cargo de <u>educadora infantil</u> 0 a 6 anos (art. 81), sendo mantidos os cargos já existente (art. 81), apesar de no capítulo das disposições gerais e transitórias serem revogadas as disposições em contrário (art. 86).

Reside, aí uma questão de busca de interpretação jurídica e, ao mesmo tempo, de interpretação da vontade do gestor. O que significa a criação do novo cargo educadora infantil mas mantendo o cargo de educadora de creche? Poderia ser interpretado como uma vontade de coexistência dos dois cargos com atribuições diferenciadas> um para 0 a 6 anos e outro, para 0 a 3? Qual o sentido dessa diferenciação?

Para o caso do magistério, um requisito básico para o exercício da carreira docente é a habilitação específica. Legalmente, a habilitação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental é a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, artigo 62, Resolução CEB/CNE nº 3/97, no art. 4º inciso I).

A legislação apresenta como elemento de diferenciação, em termos de habilitação, a atuação em nível médio, modalidade normal; para as séries finais e o ensino médio, a graduação no âmbito da licenciatura.

Dessa forma, o profissional que obtiver a habilitação em nível médio, modalidade normal esta apto para exercer a docência de 0 a 3 anos, de 4 e 6 anos, bem como até a quarta série do ensino fundamental ou ciclo correspondente. Assim como o profissional habilitado na graduação no âmbito da licenciatura está apto não apenas para uma série especifica do ensino fundamental ou ciclo correspondente, mas para todas as séries finais e o ensino médio.

No caso especifico da Prefeitura Municipal de Andradina, verifica-se que as professoras possuem, na sua maioria, não apenas a formação mínima exigida na legislação vigente, mas curso de nível superior graduação (pedagógica) ou pós-graduação.

Desse ponto de vista, não haveria dificuldade que as professoras ampliassem a sua função docente, pois se verifica que as mesmas possuem habilitação para tal fim.

Considere-se ainda o fato de que o concurso exigiu conhecimentos de 0 a 6 anos de idade. Um dos pontos do Programa do concurso é “Creches – Atividades de 0 a 6 anos”, quando o correto seria “Creches- Atividades de 0 a 3 anos”. Ou seja, esta atitude pode revelar um certo desconhecimento, por parte dos responsáveis pelo concurso, dos aspectos estruturais da organização da educação no Brasil. Pode revelar, ainda, o entendimento comum e histórico de que toda a educação infantil, quando desenvolvida em unidade especifica, é creche, sem atentar para as especificidades.

Pode-se apelar, no entanto, para o fato de o concurso ter exigido conhecimento em nível de 4 a 6 anos, também.

Observe-se que de um ponto de vista do Direito Internacional, a lei retroage para beneficiar. Pode-se compreender que a modificação no estatuto do magistério, criando cargos de docentes de educação infantil, com exigência que já vinham sendo cumprias pelas professoras, pode beneficia-las.

Pode se falar também de possíveis falhas no edital do concurso, o que é, em todo caso, questão a se resolver no âmbito do direito administrativo. No âmbito, porém, da dimensão pedagógica e da habilitação para exercício da docência, as professoras estão, segundo documentação processual, devidamente habilitadas.

II – VOTO DO RELATOR

Considerando as informações apresentadas pela Prefeitura Municipal de Andradina, torna-se evidente que este grupo de quinze professoras possui o cargo de professora, efetivadas por meio de concurso público, e exercem a função docente. São, portanto, professoras e não auxiliares de educação ou berçaristas ou babás ou qualquer outra dessas funções existentes nas creches.

É evidente, também, que possuem habilitação para o exercício da docência não apenas para creche- 0 a 3 anos, mas para a educação infantil (0 a 6). Num sentido pedagógico, não estariam ampliadas as suas funções, mas cumprindo as funções para a qual obtiveram titulação.

Mas, do ponto de vista do direito administrativo, haveria que se considerar o fato de que as professoras não foram concursadas para tal fim, a docência de 4 a 6 anos. O edital é claro: educador de creche.

Em todo caso, somos de parecer favorável à mudança da nomenclatura de educadora de creche para docente de educação infantil, nos termos do Estatuto

do Magistério do Município, uma vez que o Concurso exigiu conhecimento no âmbito da educação infantil e as professoras possuem habilitação para tal fim.

Brasília(DF), 27 de janeiro de 2004.
Conselheiro *Neroaldo Pontes de Azevedo* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala da Sessões, em 27 de janeiro de 2004.

Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Nélio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice-Presidente

_____

(•) PARECER CNE Nº 8/2004 – CEB – Aprovado em 8.3.2004

ASSUNTO: *Consulta sobre duração de hora-aula*
INTERESSADO: Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás **UF:** GO
RELATORA: Carlos Roberto Jamil Cury
PROCESSO CNE Nº 23001.000043/2004-12

I – RELATÓRIO

O CEFET/GO, por meio do Processo nº 23001.000043/2004-12, solicita a esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação um parecer, definindo com clareza, a necessidade de converter a aula (no CEFET/GO de 45 min) para hora.

Na realidade, a pergunta parece ter ainda em mente o que vigia em leis anteriores, como se pode ver em interpretação do Parecer CFE/CLN nº 28/92, de 20/1/92:

"...Nos cursos de graduação ministrados por estabelecimentos de ensino superior, é de cinqüenta (50) minutos a duração da hora-aula, que se trate de aula diurna, quer de aula noturna. A redução desse tempo representa inobservância da carga horária, vale dizer, descumprimento do currículo mínimo, o que torna cabível a aplicação das sanções previstas em lei.

Registre-se também por primeiro que a antiquíssima Portaria nº 204, do MEC, subscrita em 5/4/45, pelo então Ministro da Educação Prof. Gustavo Capanema, está ***de jure*** *integralmente revogada, superada pela legislação ora em vigor, não tendo sentido algum e sendo até surpreendente a sua invocação, hoje, como embasamento de qualquer situação jurídica.*

(•) Homologado em 19.5.04. DOU de 21.5.04.

Como se sabe, a lei nova revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior (Lei de Introdução ao Código Civil, art. 2º, § 1º).

A Portaria nº 204, de 1945, diploma de menor expressão no sistema de hierarquia das leis, está plenamente revogada diante da sua manifesta incompatibilidade com o sistema educacional implantado pela seqüência de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, notadamente a Lei nº 4.024, de 20/12/61; Lei nº 5.540, de 28/11/68; Decreto-lei nº 464, de 20/12/69; Lei nº 5.692, de 11/8/71; Lei nº 7.044, de 18/10/82.

O Conselho Federal de Educação – órgão normativo, intérprete, na jurisdição administrativa, da legislação citada, incluindo-se na sua esfera de competência e de atribuições estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior (Lei nº 4.024/61, art. 9º, e) em diversos e conhecidos pronunciamentos consagrou como duração da hora-aula o tempo de cinqüenta (50) minutos, com um intervalo de dez (10) minutos, para descanso dos alunos, entre uma hora-aula e outra. E tendo presente esse tempo de duração da hora-aula, foram fixados currículos mínimos dos diversos cursos de graduação.

De outra parte, tem-se que na órbita de interesse e de competência da Justiça do Trabalho incluem-se exclusivamente as relações individuais ou coletivas de trabalho entre empregados e empregadores. Parece óbvio que uma avença entre os docentes (empregados) e os estabelecimentos de ensino superior (empregadores) tem força de lei (sic) apenas entre as partes em litígio, ou em dissídio, sem qualquer repercussão na estrutura, organização e parâmetros estatuídos pelas citadas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional."

Portanto, o CFE, dentro do ordenamento jurídico vigente, interpretava a LDB de então e já a distinção entre o teor da lei, suas injunções a carga horária e os assuntos de natureza corporativa.

A partir da nova LDB, Lei nº 9.394/96, o Parecer CNE/CEB nº 05/97, de autoria do Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, já definia com clareza que o conceito de hora responde ao padrão nacional e internacional de 60 minutos distinguindo-a do de hora-aula.

Com efeito, diz esse parecer sobre o assunto:

"...Também é novo o aumento da carga horária mínima para as 800 horas anuais. É de se ressaltar que o dispositivo legal (art. 24,I) se refere a horas e não ***horas-aulas*** *a serem cumpridas... O artigo 12, inciso III da LDB e o artigo 13, inciso V falam em* ***horas-aulas*** *programadas e que deverão ser rigorosamente cumpridas pela escola e pelo professor. Já o artigo 24, inciso I obriga 800 horas por ano e o inciso V do mesmo artigo fala em horas letivas.O artigo 34 exige o mínimo de quatro horas diárias, no ensino fundamental. Ora, como ensinam os doutos sobre a interpretação das leis, nenhuma palavra ou expressão existe na forma legal sem razão especifica. Deste modo, pode ser entendido que quando o texto se refere a hora, pura e simplesmente, trata do período de 60 minutos. Portanto, quando obriga ao mínimo de 'oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar', a lei está se referindo a 800 horas de 60 minutos ou seja, um total anual de 48.000 minutos."*

O Parecer CNE/CEB nº 12/97 retoma o mesmo raciocínio agora em torno de 200 dias argumentando em torno da exigência biunívoca do dispositivo, ou seja, dupla e simultânea exigência dos dias (200 dias) e das horas (800 horas).

Mesmo com clareza meridiana desses Pareceres, a subsistência, na memória das pessoas, do ordenamento extinto deixava alguma margem de dúvida entre as horas e as horas-aulas. Seriam sinônimos?

O Parecer CNE/CES nº 575/2001 acaba por desfazer uma possível sinonímia entre ambos os vocábulos:

"Estabeleça-se, antes de tudo, a seguinte preliminar: hora é período de 60 (sessenta) minutos, em convenção consagrada pela civilização contemporânea, não cabendo ao legislador alterá-la, sob pena de afetar as bases mesmas de sociabilidade entre indivíduos, grupos e sociedades.

...Cabe ressaltar que a hora-aula ajustada em dissídios trabalhistas, a 'hora-sindical', diz respeito exclusivamente ao valor salário-aula, não devendo ter repercussão na organização e funcionamento dos cursos de educação superior."

Na verdade, a hora é um segmento de tempo equivalente a 60 minutos e estabelecido a partir da vigésima quarta parte de um dia solar ou do tempo em que o planeta Terra leva para girar em torno de si mesmo. A hora de 60 minutos, como lembra o Parecer CNE/CES supracitado se apóia em dispositivos legais nacionais e internacionais.

O Observatório Nacional, órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia tem, entre seus objetivos, o de zelar pela hora legal brasileira e manter sob sua guarda os padrões nacionais de freqüência em articulação com o INMETRO.

A hora legal brasileira se apóia no Tratado de Greenwich pelo qual o meridiano que passa na cidade de Londres foi tomado como meridiano padrão e ponto de partida para o cálculo da longitude terrestre. Como tal, isto possibilitou a divisão da longitude terrestre em 24 divisões imaginárias em forma de fusos geométricos e cujos pontos possuem, em princípio, a mesma hora legal.

Após a Conferência Internacional de Paris, em 1912, o Brasil, que se abstivera em 1884, em Washington, aderiu definitivamente ao Tratado de Greenwich, como se pode ler na Lei nº 2.784 de 18/6/1913:

"Art. 1º Para as relações contractuaes internacionais e comerciaes, o meridiano de Greenwich será considerado fundamental em todo o território da Republica dos Estados Unidos do Brazil."

O mesmo presidente Hermes da Fonseca que assinou a lei supracitada baixou, em 5/11/1913, o Decreto nº 10.546 regulamentando-a:

"Art. 6º Ao Observatório Nacional do Rio de Janeiro, assim como às estações filiaes que vieram ser creadas, incubem a determinação e a conservação da hora, bem como à sua transmissão, para fins geographicos ou marítimos pelo telegrapho commum e sem fios e pelo (Balão) ou (Time-ball), de acordo com o regulamento vigente e às convenções internacionaes que vigorarem."

O Decreto nº 10.546 passou a viger a partir de 1º/1/1914. O Decreto nº 4.264, de 10/6/2002, reescreve este art. 6º do Decreto de 1913, nos seguintes termos:

"Art. 1º Fica restabelecido o regulamento aprovado pelo Decreto nº 10.546, de 5 de novembro de 1913, passando o seu art. 6º a vigorar com a seguinte redação:

'Art. 6º É da competência do Observatório Nacional, unidade de pesquisa do Ministério da Ciência e Tecnologia, gerar a Hora Legal do Brasil, bem como disseminá-la pelos meios de comunicação, observado o disposto na legislação

vigente e nos tratados, acordos e atos internacionais de que o Brasil seja parte.' (NR)"

Na verdade, estes três pareceres dizem o seguinte: as 800 horas na Educação Básica, os 200 dias e as horas de 60 minutos na carga horária são um direito dos alunos e é dever dos estabelecimentos cumpri-los rigorosamente. Este cumprimento visa não só equalizar em todo o território nacional este direito dos estudantes, como garantir um mínimo de tempo a fim de assegurara o princípio de padrão de qualidade posto no artigo 206 da Constituição Federal e reposto no Art. 3º da LDB.

Dentro do direito dos alunos, o projeto pedagógico dos estabelecimentos pode compor as horas-relógio dentro da autonomia escolar estatuindo o tempo da hora-aula. Assim a hora-aula está dentro da hora-relógio que, por sua vez, é o critério do direito do estudante, que é conforme ao ordenamento jurídico.

II – VOTO DO RELATOR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a distinção entre hora e hora-aula. A hora é uma indicação precisa de vigésima quarta parte do dia, calculada com referência a dois períodos de 12 horas ou a um período único de 24 horas e se remete aos acordos internacionais celebrados pelo Brasil, pelos quais a hora é constituída por 60 minutos.

O direito dos estudantes é de ter as horas legalmente apontadas dentro do ordenamento jurídico como o mínimo para assegurar um padrão de qualidade no ensino e um elemento de igualdade no país. Já a hora-aula é o padrão estabelecido pelo projeto pedagógico da escola, a fim de distribuir o conjunto dos componentes cirriculares em um tempo didaticamente aproveitável pelos estudantes, dentro do respeito ao conjunto de horas determinado para a Educação Básica, para a Educação Profissional e para a Educação Superior.

Responda-se pois, ao CEFET/GO que não se pode "considerar uma aula de 45 minutos igual a uma hora" que é de 60 minutos.

Assim, quando o CEFET/GO pergunta se uma disciplina de 60 horas deverá ter 60 aulas de 45 minutos ou 80 de 45 minutos, a resposta é a que se segue.

A LDB estabelece que o Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o efetivo trabalho letivo se constitui de 800 horas por ano de 60 minutos, de 2.400 horas de 60 minutos para o Ensino Médio e da carga horária mínima das habilitações por área na Educação Profissional. Esse é um direito dos estudantes. Ao mesmo tempo, a LDB estabelece que a duração da hora-aula das disciplinas é da competência do projeto pedagógico do estabelecimento. O total do número de horas destinado a cada disciplina também é de competência do projeto pedagógico. O total do número de horas destinado a cada disciplina também é de competência do projeto pedagógico. No caso da pergunta do CEFET/GO, que manifesta a decisão de dedicar um mínimo de 60 horas para uma disciplina, modulando-a em aulas de 45 minutos, o mínimo de aulas a ser ministrado deverá ser o de 80 aulas.

Brasília(DF), 08 de março de 2004.

Conselheiro *Carlos Roberto Jamil Cury* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 08 de março de 2004.
Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Presidente
Conselheiro *Nelio Marco Vincenzo Bizzo* – Vice Presidente

(•) PARECER CNE Nº 39/2004 - CEB - Aprovado em 8.12.2004

ASSUNTO*: Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio*.
INTERESSADO: MEC/SETEC - Secretaria de Ed. Profis. e Tecnológica - **UF:** DF
RELATOR: Francisco Aparecido Cordão
PROCESSO CNE Nº 23001.000202/2004-89

I – RELATÓRIO

Em 10/11/2004, foi protocolado no CNE o Ofício nº 5.494/04, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, nos seguintes termos:

"*Esta Secretaria tem recebido constantes consultas de instituições ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica referentes à aplicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, especialmente quanto à Educação Profissional Técnica de nível médio.*

O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional.

Em relação à Educação Profissional técnica de nível médio este Decreto prevê três alternativas de organização. Uma delas é a forma integrada com o Ensino Médio, a qual não estava contemplada na Resolução CNE/CEB nº 04/99 e proibida na Resolução CNE/CEB nº 3/98, ambas desse Conselho.

Em função desta nova realidade ditada pelo Decreto nº 5.154/2004, solicito, em caráter de urgência, manifestação da Câmara de Educação Básica desse Colegiado, com vistas à adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à Educação Profissional Técnica de nível médio, permitindo, como conseqüência, orientar os sistemas de ensino e as escolas na imediata implantação do referido Decreto, a partir do próximo ano letivo".

No último dia da reunião ordinária da Câmara de Educação Básica do mês de novembro, a CEB debateu exaustivamente uma primeira proposta de parecer e de resolução sobre a matéria. Essa proposta, refeita, foi apresentada na reunião conjunta do Conselho Nacional de Educação com o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, em Porto Alegre, e buscou se dar ampla divulgação aos mesmos, para que os interessados pudessem encaminhar suas sugestões. É oportuno ressaltar a excelência e a qualidade das inúmeras sugestões recebidas pelo

(•) Homologado em 6.1.05. DOU de 7.1.05 .

relator por parte dos Conselhos Estaduais de Educação, representantes do MEC, representantes de instituições de Educação Profissional públicas e privadas, especialistas em Educação Profissional atuantes nas universidades e nas instituições de Educação Profissional. Na oportunidade em que o relator agradece todas essas contribuições, informa que todas elas foram atentamente analisadas e levadas em consideração.

Mérito

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trata o tema da "Educação Profissional" em um capítulo especial, o Capítulo III do Título V, "Da Educação Profissional", Artigos 39 a 42, de forma associada e articulada com o § 2º do Artigo 36 da mesma Lei, na parte referente ao Ensino Médio, definido como "etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos".

No Artigo 39, a Educação Profissional é claramente caracterizada como "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia", com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento "de aptidões para a vida produtiva" na sociedade do trabalho e do conhecimento.

O Ensino Médio, no Artigo 35, é claramente caracterizado como a *"etapa final da Educação Básica", com a finalidade de "consolidação e 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 com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluída 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, no ensino de cada disciplina".*

O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a Lei nº 5.692/71. A Educação Profissional será sempre uma "possibilidade" para o "aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior", bem como ao "trabalhador em geral, jovem ou adulto" (Parágrafo Único do Artigo 39) e "será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (Artigo 40).

A "*articulação*" é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do "meio a meio" entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela revogada Lei nº 5.692/71. "Todos os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos" (§3º do Artigo 36). O preparo "para o exercício de profissões técnicas", no Ensino Médio, só ocorrerá desde que "atendida a formação geral do educando" (§ 2º do Artigo 36).

O § 4º do Artigo 36 faz uma clara distinção entre a obrigatória "*preparação geral para o trabalho*" e a facultativa "*habilitação profissional*" no âmbito do Ensino Médio, que poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional.

Essa nova forma de relacionamento entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi caracterizada, no Inciso I do Artigo 3º da Resolução CNE/CEB 4/99, como de "independência e articulação".

Essa orientação marcou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98) quanto para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99) e a Educação Tecnológica(Parecer CNE/CP 29/2002 e Resolução CNE/CP 3/2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para "a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia" continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004.

As divergências entre os dois decretos regulamentadores, que merecem ser explicitadas e corrigidas no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, são as seguintes:

- O Decreto nº 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. Artigo 3º). O Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional "será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação" (Cf. Artigo 1º).

- O Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 define que "a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo seroferecida de forma concomitante ou seqüencial a este". O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que "a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida deforma articulada com o Ensino Médio" (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio "dar-se-á de forma integrada, concomitante e subseqüente ao Ensino Médio" (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

- O Parágrafo Único do Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 estabelecia um limite, de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para "aproveitamento no currículo da habilitação profissional". O Decreto nº 5.154/2004 não prevê mais esse limite previsto pelo Decreto nº 2.208/97, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei nº 5.692/71;

- o Decreto nº 2.208/97, no seu Artigo 6º, definia uma estratégia para a "formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico", que já foi superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei nº 9.394/96 e com o que

acabou sendo estabelecido sobre a matéria pelo Decreto nº 5.154/2004, em seus Artigos 5º e 6º;

- as orientações definidas nos Artigos 8º e 9º do Decreto nº 2.208/97 também foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais mantêm maior coerência com o que dispõe sobre a matéria o recente Decreto nº 5.154/2004;

- o referido Decreto, no seu Artigo 4º, define como premissas básicas a serem observadas na organização da Educação Profissional Técnica, de forma articulada com o Ensino Médio, que sejam observados "os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico" (incisos I, II e III do Artigo 4º).

Assim, as principais complementações exigidas, em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de nível médio, de forma a possibilitar a sua plena articulação, nos termos definidos pelo Decreto nº 5.154/2004,isto é, nas formas integrada, concomitante e subseqüente, são as seguintes:

- inclusão de um § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, explicitando o exato significado do § 2º do mesmo Artigo;

- alteração da redação do Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98, de modo a possibilitar a forma integrada de "articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio".

Além dessas duas alterações básicas, complementando as orientações exaradas pela Câmara de Educação Básica nos Pareceres CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, torna-se necessário apenas atualizar essas diretrizes às disposições do Decreto nº 5.154/2004, em termos de orientação aos sistemas de ensino e às instituições de Educação Profissional e demais estabelecimentos de ensino na implementação de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de nível médio em articulação com o Ensino Médio.

A Educação Profissional Técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio (Decreto nº 5.154/2004, Artigo 4º). Nessa articulação, os sistemas e os estabelecimentos de ensino deverão observar o seguinte:

1. "os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação" (Inciso I do Artigo 4º);

2. "as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino" (Inciso II do Artigo 4º);

3. "as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico"(Inciso III do Artigo 4º);

4. "a organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica" (Inciso I do Artigo 2º);

5. "a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia" (Inciso II do Artigo 2º).

De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa "articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio" são as seguintes:

1**. Integrada** (inciso I do § 1º do Artigo 4º): "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, contando com matrícula única para cada aluno". A instituição de ensino, porém, deverá, "ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas" (§ 2º do art. 4º).

2**. Concomitante** (inciso II do § 1º do Artigo 4º): "oferecida somente a quem já Tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio" e com "matrículas distintas para cada curso". Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº 2.208/97:

2.1. *na mesma instituição de ensino* (alínea "a" do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino;

2.2. *em instituições de ensino distintas* (alínea "b" do inciso II do § 1º do Artigo 4º):neste caso, é o aluno que faz a complementariedade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis;

2.3. *em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementariedade (alínea "c" do inciso II do* § *1º do Artigo 4º)*: neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.

3. **Subseqüente** (inciso III do § 1º do Artigo 4º): "oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio". Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como "seqüencial" e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004,acertadamente, para evitar confusões com os "cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência", previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior.

A instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma "*concomitante*". O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica.

A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, tanto na forma integrada, quanto na forma concomitante, na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas, mas integradas por convênio de intercomplementariedade e projeto pedagógico unificado, poderá ocorrer tanto em articulação com o Ensino Médio regular, quanto com os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, objetivando, simultaneamente, "a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador" (Cf. Artigo 3º, § 2º).

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto.

Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá "assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades

estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas" (§ 2º do Artigo 4ºdo Decreto nº 5.154/2004), deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000,

A Educação Profissional Técnica de nível médio não pode tomar o lugar do Ensino Médio. Disto não resta a menor dúvida. "A carga horária mínima anual, (...) de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar", conforme reza o Inciso I do Artigo 24 da LDB, deve ser dedicada exclusivamente ao atendimento das finalidades estabelecidas pelo Artigo 35 da LDB, para "o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos", observadas as diretrizes definidas no Artigo 36 da mesma LDB.

Assim, na forma integrada, atendidas essas finalidades e diretrizes, de forma complementar e articulada, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, será oferecida, *simultaneamente* e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de nível médio, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para esta, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão traçados pelas próprias escolas, em obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e/ou para a Educação de Jovens e Adultos, bem como para a Educação Profissional Técnica de nível Médio.

Como conseqüência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subseqüente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre "teoria" e "prática". Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática.

É importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do curso, obviamente, deverá ter a sua "carga horária total do curso" ampliada, de forma a assegurar, nos termos do § 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica.

Para a obtenção do diploma de Técnico de nível médio, nos termos do parágrafo único do Artigo 7º do Decreto nº 5.154/2004, "o aluno deverá concluir os seus estudos de Educação Profissional Técnica de nível médio e do Ensino Médio". Paralelamente, na forma integrada, para obter seu certificado de conclusão do Ensino Médio, o aluno deverá concluir simultaneamente a habilitação técnica de nível médio. Como se trata de um curso único, realizado de forma integrada e interdependente,

não será possível concluir o Ensino Médio de forma independente da conclusão do ensino técnico de nível médio e, muito menos, o inverso.

Não são dois cursos em um, com certificações independentes. Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares, de forma simultânea e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola que decidir oferecer essa forma de profissionalização a seus alunos, garantindo que todos os componentes curriculares referentes às duas finalidades complementares sejam oferecidas, simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso.

É imprescindível, portanto, que os candidatos a esse curso, na forma integrada, sejam informados e orientados sobre seu planejamento, inclusive quanto às condições de realização do curso e quanto às certificações a serem expedidas.

Fica inteiramente fora de cogitação a concessão de certificado de conclusão do Ensino Médio, para fins de continuidade de estudos, a quem completar um mínimo de 2.400 horas desse curso desenvolvido na forma integrada, após três anos de duração do curso, como foi praxe adotada na vigência da antiga Lei nº 5.692/71. Aliás, esta praxe só favoreceu a evasão de alunos dos cursos técnicos. Se há previsão de alunos que desejarão isso, em um curso planejado para durar quatro anos, é melhor oferecer-lhes um curso médio comum, pois, assim, não estarão ocupando vaga indevida e excluindo os que querem se habilitar profissionalmente.

Essa integração e simultaneidade, por outro lado, poderá ocorrer na Educação Profissional Técnica de nível médio, tanto com o Ensino Médio regular, quanto com a Educação de Jovens e Adultos, obedecidos os limites mínimos, em termos de cargas horárias, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio, quanto para o Ensino Médior regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA de Ensino Médio).

A duração dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados deforma integrada com o Ensino Médio deverá contemplar as cargas horárias mínimas definidas para ambos, isto é, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio. A esses mínimos exigidos, devem ser acrescidas as cargas horárias destinadas a eventuais estágios supervisio-nados, trabalhos de conclusão de curso ou provas finais e exames, quando previstos pelos estabelecimentos de ensino em seus projetos pedagógicos.

Não há como utilizar o instituto do aproveitamento de estudos do Ensino Médio para o ensino técnico de nível médio. Esta parece ser a lógica adotada pelo Decreto nº 5.154/04,principalmente se examinarmos com mais atenção a sua exposição de motivos.

O § 2º do Artigo 4º do referido Decreto não deixa margem para dúvidas. Define que, na hipótese de adoção da forma integrada, é preciso “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício das profissões técnicas”. O conteúdo do Ensino Médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado “simultaneamente” com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa. Um atende a objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de “formação geral do educando para o trabalho” e outro objetiva a prepa-ração “para o exercício de profissões técnicas”. Neste sentido, são intercomple-mentares e devem ser tratados de forma integrada, “relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina” (Inciso IV do Artigo 35).

A Educação Profissional Técnica de nível médio está intimamente relacionada com o Ensino Médio, a qual deve ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular” (Artigo 40) e é destinada a egressos ou matriculados no “Ensino Fundamental, Médio e Superior” (Parágrafo Único do Artigo 39), com o objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Artigo 39). Nesse sentido, pode aproveitar conhecimentos adquiridos em outros cursos de “educação profissional, inclusive no trabalho” (Artigo 41).

Com relação ao Ensino Médio, entretanto, é diferente. Este deve garantir os conhecimentos básicos para uma Educação Profissional de qualidade. Assim, a rigor, todo o Ensino Médio deve ser aproveitado na Educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão. Por isso mesmo, quando o aluno não demonstrar ter esses conhecimentos básicos exigidos, no caso dos cursos planejados nas formas subseqüente ou concomitante, mas sem integração curricular, o que se deve é adicionar uma carga horária extra ao ensino técnico para que esses conhecimentos básicos sejam garantidos. Assim, não se trata de subtrair carga horária destinada ao Ensino Médio ou ao ensino técnico de nível médio, considerados fundamentais para a formação integral do cidadão trabalhador. É preciso buscar um tratamento curricular integrado que garanta isso tudo de forma sincrônica, eficiente e eficaz.

Em resumo, na forma integrada, as cargas horárias totais dos cursos de técnicos de nível médio organizados nos termos do § 2º do Artigo 36 da LDB e do Inciso I, do § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/04, caso tivessem suas cargas horárias somadas, deveriam ter, respectivamente, 3.200 horas, ou 3.400 horas ou 3.600 horas, dependendo da carga horária mínima exigida para a respectiva habilitação profissional, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 4/99, a serem integralizadas em um tempo mínimo de três a quatro anos, dependendo do projeto pedagógico da instituição de ensino.

Acontece que esse curso integrado entre Ensino Médio e Educação Profissional técnica de nível médio não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações.

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integradacom o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último.

Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado exatamente por essa integração curricular.

Em decorrência, admite-se como carga horária mínima para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizados na forma integrada com o Ensino Médio, um total entre 3.000 e 3.200 horas, integralizadas num período mínimo entre três e quatro anos de duração, nos termos dos projetos pedagógicos do estabelecimento de ensino, considerando os respectivos perfis profissionais de

conclusão do curso e as necessidades de propiciar formação integral ao cidadão trabalhador. Os correspondentes planos de curso em questão devem ser previamente aprovados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino.

Nas demais alternativas, entretanto, não se deve admitir que haja subtração de carga horária, tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional Técnica de nível médio. O que poderá haver será uma eventual adição, caso os alunos que se apresentem para a Educação Profissional Técnica de nível médio não demonstrem ter desenvolvido os conhecimentos mínimos exigidos para o adequado aproveitamento na Educação Profissional Técnica de nível médio.

De acordo com o Artigo 6º do mesmo Decreto, “os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de nível médio” poderão ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade, as quais “incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a sua conclusão com aproveitamento”. Essas “etapas com terminalidade” deverão estar articuladas entre si, compondo “os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão” (Artigo 6º, § 2º). De acordo com o § 1º do Artigo 6º, do Decreto nº 5.154/2004, “considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio (...) que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria”.

De acordo com o § 1º do Artigo 3º do Decreto nº 5.154/2004, “considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos”. Tais etapas com terminalidade podem ser organizadas como cursos específicos, módulos, ciclos, blocos temáticos, projetos, alternâncias de estudos com trabalho ou outras formas, “sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar”, conforme orienta o Artigo 23 da LDB. Os alunos concluintes de uma dessas referidas “etapas com terminalidade”, com perfis profissionais claramente definidos, farão jus aos respectivos certificados de qualificação técnica de nível médio, da mesma maneira que aqueles que concluírem uma etapa pós-técnico de nível médio, como especialização, farão jus ao correspondente certificado de especialização técnica de nível médio. Os concluintes da Educação Profissional Técnica de nível médio que concluírem, também, o Ensino Médio, receberão o correspondente diploma de técnico de nível médio na respectiva habilitação profissional, expedido de acordo com a forma integrada de organização curricular, conforme previsto no Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, que atesta tanto a conclusão do Ensino Médio, para fins de continuidade de estudos no nível da Educação Superior, quanto a correspondente habilitação profissional de técnico de nível médio e, “quando registrado terá validade nacional” (Parágrafo Único do Artigo 41).

O estágio supervisionado, quando previsto e assumido intencionalmente pela escola como ato educativo e atividade curricular, presente na sua proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular do curso, deverá se orientar pelas normas definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 35/2003 e Resolução CNE/CEB nº 1/2004, integrar o currículo do curso e ter sua carga horária acrescida aos mínimos exigidos para a respectiva habilitação profissional, nos termos da legislação específica e das normas vigentes.

Quanto à implementação dos dispositivos do Decreto nº 5.154/2004, cabe registrar que os mesmos são auto-aplicáveis e que o referido decreto entrou em

vigor na data de sua publicação. Assim, as novas denominações trazidas pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 são, ou devem ser, absorvidas automaticamente nos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino, seus regimentos, planos de curso etc., sem necessidade de aprovação ou autorização de qualquer autoridade educacional, pois essa nova nomenclatura provém de dispositivo de abrangência nacional, isto é, de um Decreto Federal regulamentador de Lei Federal de natureza diretiva e basilar.

A instituição que continuar oferecendo cursos na forma *concomitante* (seja na mesma instituição, seja em instituições distintas) ou na forma *subseqüente* (anteriormente denominada "seqüencial"), e já possuir seus cursos devidamente autorizados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino e com planos de curso devidamente inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, não têm novas providências a adotar, em função da entrada em vigência do Decreto nº 5.154/2004, a não ser a da atualização de nomenclatura utilizada.

A instituição que pretender iniciar novos cursos, na forma *concomitante mediante convênio de intercomplementariedade,* com projetos pedagógicos unificados e, principalmente, a que adotar a forma integrada, precisará ter novos planos de curso aprovados pelos respectivos sistemas de ensino, por se tratarem de cursos novos, em obediência ao Decreto nº 5.154/2004.

Para oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio os critérios são os seguintes:

1. o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento sócio-econômico local, regional e nacional;

2. a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas;

3. a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país;

4. a organização curricular dos cursos de técnico de nível médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica. Cabe, ainda, uma orientação quanto às etapas a serem observadas pelas escolas para a organização curricular de seus cursos e conseqüente elaboração dos planos de curso a serem submetidos à devida apreciação dos órgãos superiores competentes, em cada sistema de ensino e, após, serem inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, organizado e mantido pelo MEC, para fins de divulgação dos mesmos em âmbito nacional.

São eles:

- concepção e elaboração do projeto pedagógico da escola, nos termos dos Artigos 12 e13 da LDB;

- definição do perfil profissional do curso, a partir da caracterização dos itinerários formativos e de profissionalização nas respectivas áreas profissionais;

- clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas, à vista do perfil profissional de conclusão proposto, considerando, nos casos das profissões legalmente regulamentadas, as atribuições funcionais definidas em lei;

- identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados pelas escolas para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais, objetivando o desenvolvimento de uma educação integral do cidadão trabalhador;

- organização curricular, seja por disciplinas, seja por projetos ou por núcleos temáticos incluindo, quando requeridos, o estágio profissional supervisionado e eventual trabalho de conclusão de curso;

- definição dos critérios e procedimentos de avaliação das competências profissionais constituídas e de avaliação da aprendizagem e da Educação Profissional;

- elaboração dos planos de curso e dos projetos pedagógicos de cursos a serem submetidos à apreciação dos órgãos superiores competentes em cada sistema de ensino.

- inserção do plano de curso de técnico de nível médio no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, organizado e mantido pelo MEC, para fins de divulgação em nível nacional.

II – VOTO DO RELATOR

Nos termos deste Parecer, responda-se à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação, quanto à adequação às normas do Decreto nº 5.154/2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

Encaminhem-se cópias deste parecer ao Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, ao CONSED, à UNDIME e à UNCME, visando à orientação dos sistemas de ensino pertinentes e dos seus respectivos estabelecimentos de ensino, relativas ao que dispõe o Decreto nº 5.154/2004.

Propõe-se à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a aprovação do anexo projeto de resolução.

Brasília, 8 de dezembro de 2004.

Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* - Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 8 de dezembro de 2004.

Conselheiro *César Callegari* – Presidente

Conselheira *Clélia Brandão Alvarenga Craveiro* - Vice-Presidente

ANEXO

(•) RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2004

Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, conferidas na alínea “c” do § 1º do Artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95 e em conformidade com o Decreto Federal nº 5.154/2004, com fundamento no Parecer CNE/CEB 39/2004, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 6 de janeiro de 2005,

(•) Publicada no DOU de 11.3.2005, pág. 9.

Resolve:

Artigo 1º Será incluído o § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 com a seguinte redação:

§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas":

I integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementariedade; e

III subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio."

Artigo 2º O Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98 passa a ter a seguinte redação:

"Artigo 13 Os estudos concluídos no Ensino Médio serão considerados como básicos para a obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio, decorrente da execução de curso de técnico de nível médio realizado nas formas integrada, concomitante ou subseqüente ao Ensino Médio".

Artigo 3º A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos:

I " Educação Profissional de nível básico" passa a denominar-se "formação inicial e continuada de trabalhadores";

II "Educação Profissional de nível técnico" passa a denominar-se "Educação Profissional Técnica de nível médio";

III "Educação Profissional de nível tecnológico" passa a denominar-se "Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação".

Artigo 4º Os novos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio oferecidos na forma integrada com o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino, ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições de ensino distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênio de intercomplementariedade, deverão ter seus planos de curso técnico de nível médio e projetos pedagógicos específicos, contemplando essa situação, submetidos à devida aprovação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino.

Artigo 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.

Artigo 6º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subseqüente ao Ensino Médio deverão considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou de Educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional.

Artigo 7º Os diplomas de técnico de nível médio correspondentes aos cursos realizados nos termos do Artigo 5º desta Resolução terão validade tanto para fins de habilitação profissional, quanto para fins de certificação do Ensino Médio, para continuidade de estudos na Educação Superior.

Artigo 8º Ficam mantida as resoluções CNE/CEB nº 3/98 e 4/99, com as alterações introduzidas por esta resolução

Artigo 9º Esta Resolução engloba as orientações constantes do Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e preservados os dirietos de quem já iniciou os cursos no regime anterior.

Cesar Callegari
Presidente da Câmara de Educação Básica

(•) PARECER CNE/CEB Nº 40/2004 – CEB – Aprovado em 8.12.2004

ASSUNTO: *Normas para execução da avaliação, do reconhecimento e da certificação de estudos previstos no Artigo 41 da LDB*
INTERESSADO: CEE do Amazonas e Fórum Nacional de CEEs **UF**: AM
RELATOR: Conselheiro Francisco Aparecido Cordão
PROCESSO Nº 23001.000215/2004-58

I – RELATÓRIO

Em 29 de setembro de 2004, a Sra. Presidente do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação encaminhou correspondência a todos os Conselhos Estaduais de Educação para que enviassem àquela Presidência, até o dia 10 de outubro do corrente, os procedimentos que cada Conselho estivesse "adotando para atender às demandas de certificação profissional, como também as críticas e sugestões pertinentes a esse dispositivo".

Argumenta a Sra. Presidente do Fórum que, "a certificação de competência tem sido um tema da Educação Profissional bastante discutido e, devido a sua complexidade, ainda não existem normas para operacionalizar o sistema nacional de certificação profissional baseado em competências, previsto no Artigo 16 da Resolução CNE/CEB 4/99".

Nesse ínterim, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas, através do Ofício GPCEE-AM nº 326/04, protocolado neste colegiado, em 5/10/2004, encaminha consulta ao Conselho Nacional de Educação nos seguintes termos:

> *"O Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas tem recebido em escala razoável processos, cujos alunos já dispõem de cursos de nível médio anexados aos autos, certificados de livre acesso e carteiras profissionais que exibem contratos referentes à experiência,*

(•) Homologado em 25.1.2005. DOU de 26.1.2005.

solicitando a equivalência para um determinado curso técnico, principalmente mecânica e eletrônica (maior procura).

Considerando a oferta do campo de trabalho oferecido pelas empresas locais exigirem o Diploma de Curso Técnico na área, como "peça chave" para competitividade num universo globalizado, para um determinado emprego.

Acreditamos ser precipitado de nossa parte a responsabilidade em orientar, sugerir às escolas que providenciem a formulação de parâmetros em seus projetos pedagógicos, objetivando esta avaliação que flui com a passagem da vida funcional cotidiana à certificação de um Diploma, em virtude da ausência por parte deste Conselho Nacional de Educação – CNE, de normatização sobre o assunto.

Diante do exposto, solicitamos a este Colendo Conselho Nacional de Educação que estabeleça princípios norteadores que contemplem a forma e o desenvolvimento da avaliação por competência, em conformidade com o previsto no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96".

Posteriormente, recebemos, também, a solicitação do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, encaminhando sugestões e recomendações dos Conselhos Estaduais de Educação da Bahia, do Maranhão, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, de Pernambuco, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e de São Paulo, bem como do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Em resumo, as solicitações encaminhadas pelo Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação apontam para a necessidade de:

1. credenciar instituições que já ofereçam habilitações profissionais, devidamente autorizadas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, para que procedam à "certificação de competência nas mesmas habilitações, utilizando metodologia de avaliação, previamente analisada pelo respectivo Conselho";

2. autorizar as instituições de ensino credenciadas para a oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio para que promovam a avaliação, o reconhecimento e a certificação de conhecimentos e experiências anteriores dos alunos, expedindo o correspondente certificado ou diploma, de acordo com o respectivo perfil profissional de curso de qualificação profissional ou de habilitação profissional;

3. credenciar instituições de ensino de acordo com critérios definidos pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a promover um sistema nacional de avaliação que "seja seguro e protegido de fraudes".

Mérito

O Artigo 41 da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define com clareza: *"o conhecimento adquirido na Educação Profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos".*

O Parecer CNE/CEB 16/99, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico assim se manifestou sobre a matéria: "*em escolas técnicas, instituições especializadas em Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas, os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que*

oferece a referida habilitação profissional, à qual compete a avaliação, o reconhecimento e a certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos (Artigo 41). A responsabilidade, nesse caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente aos componentes curriculares do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e as normas dos respectivos sistemas de ensino".

A Resolução CNE/CEB 4/99 definiu sobre a matéria o seguinte: *"O Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências"* (Artigo 16). "*Do referido sistema participarão representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional"* (§ 1º do Artigo 16). *"O Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, fixará normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional"* (§ 2º do Artigo 16).

O Ministério da Educação, em 4/11/2002, por meio do Ofício MEC/SEMTEC/PROEP nº 2398/02, protocolou no Conselho Nacional de Educação uma proposta de normatização dos dispositivos do Artigo 16 da Resolução CNE/CEB 4/99. O Processo de nº 23001.000212/2002-52 foi distribuído a este conselheiro para relatá-lo, juntamente com o Conselheiro Ataíde Alves.

Foi elaborada, de imediato, uma primeira proposta de parecer, incluindo a intenção de submeter o assunto a uma série de audiências públicas nacionais, para melhor caracterização do tema, buscando um adequado encaminhamento do mesmo.

Na primeira reunião da CEB, do ano de 2003, entretanto, logo em janeiro, o professor Antonio Ibañez Ruiz, secretário da SEMTEC/MEC, solicitou que o processo em pauta tivesse sua tramitação sustada nesta Câmara, até que o Ministério da Educação chegasse a um consenso sobre a matéria com os diversos órgãos públicos e ministérios envolvidos.

Atendida essa providência, duas reuniões técnicas ainda foram realizadas no Conselho Nacional de Educação, com os órgãos governamentais, objetivando chegar a um consenso sobre os conceitos de certificação, certificação profissional, competências, certificação ocupacional, qualificação, qualificação profissional, educação profissional e formação tecnológica. Enfim, buscou-se construir um marco regulatório sobre a matéria.

Após uma rodada de reuniões com representantes dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, da Saúde, do Turismo, da Ciência e Tecnologia, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, bem como do INMETRO, da ABNT, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Nacional do Trabalho, decidiu-se constituir uma Comissão Interministerial para propor a regulamentação da polêmica matéria, de forma mais global e articulada, buscando um modelo de certificação menos excludente e que tivesse uma orientação marcadamente inclusiva.

O objeto da consulta dos Conselhos Estaduais de Educação, tratada neste Parecer, é de menor complexidade. Resume-se a uma interpretação normativa dos dispositivos previstos no Artigo 41 da LDB. Nosso parecer é no sentido de que a entidade proceda à avaliação das competências profissionais constituídas pelos seus alunos no mercado de trabalho e as reconheça para fins de continuidade de estudos em seus cursos. O referencial para análise, avaliação e reconhecimento das competências profissionais, anteriormente constituídas para fins de continuidade de estudos, é sempre o perfil profissional de conclusão, definido pela escola que recebe o aluno, à luz do seu projeto pedagógico.

A mesma lógica pode ser aplicada, até nova definição por parte do Conselho Nacional de Educação, por proposta da referida Comissão Interministerial, que delibere sobre a matéria com maior propriedade. Com a presente decisão estaremos suprindo uma carência decorrente da revogação da Lei nº 5.692/71, a legislação anterior de ensino, que previa a realização de exames supletivos para fins exclusivos de habilitação profissional técnica, os quais foram cancelados após a edição da atual LDB.

Entretanto, a própria Portaria Ministerial nº 646, de 14 de maio de 1997, já previa, em seu Artigo 10, que "as Instituições Federais de Educação Tecnológica serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem competências na área da Educação Profissional".

II – VOTO DO RELATOR

Nos termos deste Parecer, voto no sentido de que:

1. Para fins de continuidade de estudos, na própria instituição de ensino, nos termos do Artigo 41 da LDB, as instituições de ensino que oferecem cursos técnicos de nível médio podem avaliar, reconhecer e certificar competências profissionais anteriormente desenvolvidas, quer em outros cursos ou programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal, quer no próprio trabalho, tomando-se como referência o perfil profissional de conclusão do curso em questão.

2. Para fins de conclusão de estudos e obtenção do correspondente diploma de Técnico:

2.1. Ficam os estabelecimentos de ensino da rede federal de educação profissional e tecnológica autorizados, nos termos do Artigo 41 da LDB, a avaliar e reconhecer competências profissionais anteriormente desenvolvidas, quer em outros cursos e programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal, quer no próprio trabalho, tomando-se como referência o perfil profissional de conclusão e o plano de curso mantido pela instituição de ensino, bem como expedir e registrar os correspondentes diplomas de Técnico de nível médio, quando for o caso.

2.2. Idênticas autorizações poderão ser concedidas pelos respectivos Conselhos de Educação aos estabelecimentos de ensino de seu sistema que ofereçam cursos de técnico de nível médio, devidamente autorizados, nas mesmas habilitações profissionais por eles oferecidas.

3. Encaminhem-se cópias deste Parecer ao Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, à SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC e ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

Brasília (DF), 8 de dezembro de 2004.

Conselheiro *Francisco Aparecido Cordão* – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 8 de dezembro de 2004.

Conselheiro *César Callegari* – Presidente

Conselheira *Clélia Brandão Alvarenga Craveiro* – Vice-Presidente