



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão



Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão

Conselho Nacional de
Educação

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

**Ministério
da Educação**



**DPEDHUC - Diretoria de Políticas de Educação em
Direitos Humanos e Cidadania**

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, Sala 423
Brasília – DF, CEP: 70.047-900

Telefones: +55 (61) 2022-9077 / 9076

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão

Conselho Nacional de
Educação

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Brasília, 2013

© 2013. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Organização

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

Simone Medeiros

Diagramação

Universidade Federal de Goiás

Centro Editorial e Gráfico

Tiragem: 20.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão /
Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. –
Brasília : Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria
de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.
480 p.

ISBN 978-85-7994-080-4

1. Políticas Públicas em Educação. 2. Educação básica. 3. Diretrizes Curriculares
Nacionais. I. Craveiro, Clélia Brandão Alvarenga. II. Medeiros, Simone. III. Ministério
da Educação

CDU 373.

Apresentação	7
CAPÍTULO 1	
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	9
CAPÍTULO 2	
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	95
CAPÍTULO 3	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	131
CAPÍTULO 4	
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	159
CAPÍTULO 5	
Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos	167
CAPÍTULO 6	
Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais	237
CAPÍTULO 7	
Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância	271
CAPÍTULO 8	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	279
CAPÍTULO 9	
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	327
CAPÍTULO 10	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	363
CAPÍTULO 11	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	397

Um dos desafios posto pela contemporaneidade às políticas educacionais é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal, social inalienável à educação. O direito universal deve ser analisado isoladamente em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais a educação incide decisivamente.

Nessa perspectiva, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social.

Diante dessa concepção de educação, o Ministério da Educação, com base no diálogo com o Conselho Nacional de Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, vem desenvolvendo uma Política Nacional de atendimento à diversidade humana em articulação com os sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, ampliou os debates sobre áreas definidas pela Lei 9.394/1996 - LDB como modalidades e elaborou diretrizes nacionais a fim de que o princípio da diversidade se fizesse presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas, nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Dessa forma, disponibiliza aos sistemas de ensino, esse documento que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e suas modalidades de ensino: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes para o atendimento de Educação Escolar para populações em situação de Itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Diretrizes Curriculares Nacionais
Gerais para a Educação Básica

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10.

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **UF:** DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

COMISSÃO: Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (membros).

PROCESSO Nº: 23001.000196/2005-41

PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 7/4/2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11).

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está *assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem*. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe *oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental*.

Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum*.

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de *assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional* (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB.

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como *conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas*.

Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários -da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Além das avaliações que já ocorriam assistematicamente, marcou o início da elaboração deste Parecer, particularmente, a Indicação CNE/CEB nº 3/2005, assinada pelo então conselheiro da CEB, Francisco Aparecido Cordão, na qual constava a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Nessa Indicação, justificava-se que tais Diretrizes encontravam-se defasadas, segundo avaliação nacional sobre a matéria nos últimos anos, e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos, particularmente ao tratar da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 (seis) anos e conseqüente ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura Educação Básica

obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

Para a definição e o desenvolvimento da metodologia destinada à elaboração deste Parecer, inicialmente, foi constituída uma comissão que selecionou interrogações e temas estimuladores dos debates, a fim de subsidiar a elaboração do documento preliminar visando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a coordenação da então relatora, conselheira Maria Beatriz Luce. (Portaria CNE/CEB nº 1/2006)

A comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na Educação Básica no País, mediante:

I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações;

II – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais.

Inicialmente, partiu-se da avaliação das diretrizes destinadas à Educação Básica que, até então, haviam sido estabelecidas por etapa e modalidade, ou seja, expressando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental; para o Ensino Médio; para a Educação de Jovens e Adultos; para a Educação do Campo; para a Educação Especial; e para a Educação Escolar Indígena.

Ainda em novembro de 2006, em Brasília, foi realizado o Seminário Nacional Currículo em Debate, promovido pela Secretaria de Educação Básica/MEC, com a participação de representantes dos Estados e Municípios. Durante esse Seminário, a CEB realizou a sua trigésima sessão ordinária na qual promoveu Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, por etapas. Esse debate foi denominado Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir desse evento e dos demais que o sucederam, em 2007, e considerando a alteração do quadro de conselheiros do CNE e da CEB, criou-se, em 2009, nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, constituída por Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (Portaria CNE/CEB nº 2/2009). Essa comissão reiniciou os trabalhos já organizados pela comissão anterior e, a partir de então, vem acompanhando os estudos promovidos pelo MEC sobre currículo em movimento, no sentido de atuar articulada e integradamente com essa instância educacional.

Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de

Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

III – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações históricossociais e políticas no mundo;

IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de *cuidar* e *educar*;

V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;

VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;

VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;

VIII – a gestão democrática e a avaliação;

IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação;

X – o financiamento da educação e o controle social.

Ressalte-se que o momento em que estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estão sendo elaboradas é muito singular, pois, simultaneamente, as diretrizes das etapas da Educação Básica, também elas, passam por avaliação, por meio de contínua mobilização dos representantes dos sistemas educativos de nível nacional, estadual e municipal. A articulação entre os diferentes sistemas flui num contexto em que se vivem:

I – os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);

II – os 13 anos transcorridos de vigência da LDB e as inúmeras alterações nela introduzidas por várias leis, bem como a edição de outras leis que repercutem nos currículos da Educação Básica;

III – o penúltimo ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), que passa por avaliação, bem como a mobilização nacional em torno de subsídios para a elaboração do PNE para o período 2011-2020;

IV – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica;

V – a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC);

VI – a formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

VII – a criação do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação, objetivando prática de regime de colaboração entre o CNE, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;

VIII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

- IX – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que institui as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que devem ter sido implantados até dezembro de 2009;
- X – as recentes avaliações do PNE, sistematizadas pelo CNE, expressas no documento Subsídios para Elaboração do PNE Considerações Iniciais. Desafios para a Construção do PNE (Portaria CNE/CP nº 10/2009);
- XI – a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema central “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação – Suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, tencionando propor diretrizes e estratégias para a construção do PNE 2011-2020;
- XII – a relevante alteração na Constituição, pela promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que, entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como reduz, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.¹

Para a comissão, o desafio consistia em interpretar essa realidade e apresentar orientações sobre a concepção e organização da Educação Básica como sistema educacional, segundo três dimensões básicas: organicidade, sequencialidade e articulação. Dispor sobre a formação básica nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

¹ São as seguintes as alterações na Constituição Federal, promovidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009:

- **Art. 208.** (...)

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

(O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

- **Art. 211.** (...)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

- **Art. 212.** (...)

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

- **Art. 214.** *A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:*

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

- **Art. 76** do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.

Este Parecer deve contribuir, sobretudo, para o processo de implementação pelos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, para que se concretizem efetivamente nas escolas, minimizando o atual distanciamento existente entre as diretrizes e a sala de aula. Para a organização das orientações contidas neste texto, optou-se por enunciá-las seguindo a disposição que ocupam na estrutura estabelecida na LDB, nas partes em que ficam previstos os princípios e fins da educação nacional; as orientações curriculares; a formação e valorização de profissionais da educação; direitos à educação e deveres de educar: Estado e família, incluindo-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essas referências levaram em conta, igualmente, os dispositivos sobre a Educação Básica constantes da Carta Magna que orienta a Nação brasileira, relatórios de pesquisas sobre educação e produções teóricas versando sobre sociedade e educação.

Com treze anos de vigência já completados, a LDB recebeu várias alterações, particularmente no referente à Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Após a edição da Lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, outras leis modificaram-na quanto à Educação Básica.²

A maior parte dessas modificações tem relevância social, porque, além de reorganizarem aspectos da Educação Básica, ampliam o acesso das crianças ao mundo letrado,

2 Leis que alteraram a LDB, no que se relaciona com a Educação Básica, e cujas alterações estão em vigor atualmente:

Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.

Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.

Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.

Lei nº 11.788/2008: alterou o art. 82, sobre o estágio de estudantes.

Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.

Lei nº 11.700/2008: incluiu o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.

Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Lei nº 11.525/2007: acrescentou § 5º ao art. 32, incluindo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.

Lei nº 11.330/2006: deu nova redação ao § 3º do art. 87, referente ao recenseamento de estudantes no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 a 14 anos e de 15 a 16 anos de idade.

Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

Lei nº 11.274/2006: alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Lei nº 11.114/2005: alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92, com referência à Educação Física nos ensinos fundamental e médio.

Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos arts. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.

Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente a notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Lei nº 9.475/1997: deu nova redação ao art. 33, referente ao ensino religioso.

asseguram-lhes outros benefícios concretos que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, orientado por profissionais da educação especializados. Nesse sentido, destaca-se que a LDB foi alterada pela Lei nº 10.287/2001 para responsabilizar a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Este é, sem dúvida, um dos mecanismos que, se for efetivado de modo contínuo, pode contribuir significativamente para a permanência do estudante na escola. Destaca-se, também, que foi incluído, pela Lei nº 11.700/2008, o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Há leis, por outro lado, que não alteram a redação da LDB, porém agregam-lhe complementações, como a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; a Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; a Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola; e o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

É relevante lembrar que a Constituição Federal, acima de todas as leis, no seu inciso XXV do artigo 7º, determina que um dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e, portanto, obrigação das empresas, é a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em Creches e Pré-Escolas.³ Embora redundante, registre-se que todas as Creches e Pré-Escolas devem estar integradas ao respectivo sistema de ensino (artigo 89 da LDB).

A LDB, com suas alterações, e demais atos legais desempenham papel necessário, por sua função referencial obrigatória para os diferentes sistemas e redes educativos. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que ainda está em curso o processo de implementação dos princípios e das finalidades definidos constitucional e legalmente para orientar o projeto educativo do País, cujos resultados ainda não são satisfatórios, até porque o texto da Lei, por si só, não se traduz em elemento indutor de mudança. Ele requer esforço conjugado por parte dos órgãos responsáveis pelo cumprimento do que os atos regulatórios preveem.

No desempenho de suas competências, o CNE iniciou, em 1997, a produção de orientações normativas nacionais, visando à implantação da Educação Básica, sendo a primeira o Parecer CNE/CEB nº 5/97, de lavra do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset. A partir de então, foram editados pelo Conselho Nacional de Educação pareceres e resoluções, em separado, para cada uma das etapas e modalidades.

No período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), desde o seu início até 2008, constata-se que, embora em ritmo distinto, menos de um terço das unidades federadas

3 Anterior à Constituição, o Decreto-Lei nº 5.452/1943 (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), no § 1º do artigo 389, dispõe que “os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado, onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação” (considerado de 6 meses). Por iniciativa do Ministério do Trabalho veio a admitir-se convênio entre empresa e Creche ou, ainda, o reembolso da importância despendida em Creche de escolha da empregada mãe.

(26 Estados e o Distrito Federal) apresentaram resposta positiva, uma vez que, dentre eles, apenas 8 formularam e aprovaram os seus planos de educação. Relendo a avaliação técnica do PNE, promovida pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2004), pode-se constatar que, em todas as etapas e modalidades educativas contempladas no PNE, três aspectos figuram reiteradamente: *acesso, capacitação docente e infraestrutura*. Em contrapartida, nesse mesmo documento, é assinalado que a permanência e o sucesso do estudante na escola têm sido objeto de pouca atenção. Em outros documentos acadêmicos e oficiais, são também aspectos que têm sido avaliados de modo descontínuo e escasso, embora a permanência se constitua em exigência fixada no inciso I do artigo 3º da LDB.

Salienta-se que, além das condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela, e com sucesso. Esta exigência se constitui em um desafio de difícil concretização, mas não impossível. O artigo 6º, da LDB, alterado pela Lei nº 11.114/2005, prevê que *é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental*.

Reforça-se, assim, a garantia de acesso a essas etapas da Educação Básica. Para o Ensino Médio, a oferta não era, originalmente, obrigatória, mas indicada como de extensão progressiva, porém, a Lei nº 12.061/2009 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público. De todo modo, o inciso VII do mesmo artigo já estabelecia que se deve garantir a oferta *de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola*.

O acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche), com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, que assegura a *Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade*, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?

Como consequência desse método de avaliação externa, os estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação?

Lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais. Como se sabe, as avaliações ENEM e Prova Brasil

vêm-se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas de equidade, bem como proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas. Além disso, é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Se forem observados os dados estatísticos a partir da relação entre duas datas referenciais – 2000 e 2008 –, tem-se surpresa quanto ao quantitativo total de matriculados na Educação Básica, já que se constata redução de matrícula (-0,7%), em vez de elevação. Contudo, embora se perceba uma redução de 20,6% no total da Educação Infantil, na Creche o crescimento foi expressivo, de 47,7%. Os números indicam que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há decréscimo de matrícula, o que trai a intenção nacional projetada em metas constitutivas do Plano Nacional de Educação, pois, no primeiro, constata-se uma queda de -7,3% e, no segundo, de -8,4%. Uma pergunta inevitável é: em que medida as políticas educacionais estimularia a superação desse quadro e em quais aspectos essas Diretrizes poderiam contribuir como indutoras de mudanças favoráveis à reversão do que se coloca?

Há necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, a dos papéis e das funções sociais em seu dinamismo. Um dos desafios, entretanto, está no que Miguel G. Arroyo (1999) aponta, por exemplo, em seu artigo, “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, em que assinala que as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica social. Com base no entendimento do autor, as diretrizes não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las. O comentário do autor é ilustrativo por essa compreensão: *não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É (...) no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais* (Arroyo, 1999, p. 151).

Outro limite que tem sido apontado pela comunidade educativa, a ser considerado na formulação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é a desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais.

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções

metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.

Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância. A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência.

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas.

Há entendimento geral de que, durante a Década da Educação (encerrada em 2007), entre as maiores conquistas destaca-se a criação do FUNDEF, posteriormente transformado em FUNDEB. Este ampliou as condições efetivas de apoio financeiro e de gestão às três etapas da Educação Básica e suas modalidades, desde 2007. Do ponto de vista do apoio à Educação Básica, como totalidade, o FUNDEB apresenta sinais de que a gestão educacional e de políticas públicas poderá contribuir para a conquista da elevação da qualidade da educação brasileira, se for assumida por todos os que nela atuam, segundo os critérios da efetividade, relevância e pertinência, tendo como foco as finalidades da educação nacional, conforme definem a Constituição Federal e a LDB, bem como o Plano Nacional de Educação.

Os recursos para a educação serão ainda ampliados com a desvinculação de recursos da União (DRU) aprovada pela já destacada Emenda Constitucional nº 59/2009. Sem dúvida, essa conquista, resultado das lutas sociais, pode contribuir para a melhoria da qualidade social da ação educativa, em todo o País.

No que diz respeito às fontes de financiamento da Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades, no entanto, verifica-se que há dispersão, o que tem repercutido desfavoravelmente na unidade da gestão das prioridades educacionais voltadas para a conquista da qualidade social da educação escolar, inclusive em relação às metas previstas no PNE 2001-2010. Apesar da relevância do FUNDEF, e agora com o FUNDEB em fase inicial de implantação, ainda não se tem política financeira compatível com as exigências da Educação Básica em sua pluridimensionalidade e totalidade.

As políticas de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, associados às

normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos.

Assume-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

2. Mérito

Inicialmente, apresenta-se uma sintética reflexão sobre sociedade e a educação, a que se seguem orientações para a Educação Básica, a partir dos princípios definidos constitucionalmente e da contextualização apresentada no histórico, tendo compromisso com a organicidade, a sequencialidade e a articulação do conjunto total da Educação Básica, sua inserção na sociedade e seu papel na construção do Projeto Nacional. Visa-se à formulação das Diretrizes Curriculares específicas para suas etapas e modalidades, organizando-se com os seguintes itens: 1) Referências conceituais; 2) Sistema Nacional de Educação; 3) Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; 4) Organização curricular: conceito, limites, possibilidades; 5) Organização da Educação Básica; 6) Elementos constitutivos para organização e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade. Nessa dinâmica, inscreve-se a compreensão do projeto de Nação, o da educação nacional e, neste, o da instituição escolar, com sua organização, seu projeto e seu processo educativo em suas diferentes dimensões, etapas e modalidades.

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

2.1 Referências conceituais

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Esse conjunto de compromissos prevê também a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo; e o equilíbrio do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e as futuras gerações.

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o *pleno desenvolvimento da pessoa*, a preparação para o *exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*, deve-se considerar integralmente o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º).

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercer todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. *Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

A responsabilidade por sua efetivação exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade.

Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade.

Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura (Boff, 1999, p. 91), compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética.

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica

– para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.

2.2. Sistema Nacional de Educação

O Sistema Nacional de Educação é tema que vem suscitando o aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta Nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente. O que a proposta de organização do Sistema Nacional de Educação enfrenta é, fundamentalmente, o desafio de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica.

Os debates sobre o Sistema Nacional de Educação, em vários momentos, abordaram o tema das diretrizes para a Educação Básica. Ambas as questões foram objeto de análise em interface, durante as diferentes etapas preparatórias da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2009, uma vez que são temas que se vinculam a um objetivo comum: articular e fortalecer o sistema nacional de educação em regime de colaboração.

Para Saviani, o sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante (2009, p. 38). Caracterizam, portanto, a noção de sistema: a intencionalidade humana; a unidade e variedade dos múltiplos elementos que se articulam; a coerência interna articulada com a externa.

Alinhado com essa conceituação, este Parecer adota o entendimento de que sistema resulta da atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

Nessa perspectiva, e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito

Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

Atende-se à dimensão orgânica quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada uma das três etapas de escolarização da Educação Básica e das fases que as compõem, sem perda do que lhes é comum: as semelhanças, as identidades inerentes à condição humana em suas determinações históricas e não apenas do ponto de vista da qualidade da sua estrutura e organização. Cada etapa do processo de escolarização constitui-se em unidade, que se articula organicamente com as demais de maneira complexa e intrincada, permanecendo todas elas, em suas diferentes modalidades, individualizadas, ao longo do percurso do escolar, apesar das mudanças por que passam por força da singularidade de cada uma, bem assim a dos sujeitos que lhes dão vida.

Atende-se à dimensão sequencial quando os processos educativos acompanham as exigências de aprendizagem definidas em cada etapa da trajetória escolar da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), até a Educação Superior. São processos educativos que, embora se constituam em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos estudantes, inscritos em tempos e espaços educativos próprios a cada etapa do desenvolvimento humano, inscrevem-se em trajetória que deve ser contínua e progressiva.

A articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica a ação coordenada e integradora do seu conjunto; o exercício efetivo do regime de colaboração entre os entes federados, cujos sistemas de ensino gozam de autonomia constitucionalmente reconhecida. Isso pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, de regulação normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais. Sem essa articulação, o projeto educacional – e, por conseguinte, o projeto nacional – corre o perigo de comprometer a unidade e a qualidade pretendida, inclusive quanto ao disposto no artigo 22 da LDB: *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*

Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior. Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores.

A transição para o Ensino Médio apresenta contornos bastante diferentes dos anteriormente referidos, uma vez que, ao ingressarem no Ensino Médio, os jovens já trazem maior

experiência com o ambiente escolar e suas rotinas; além disso, a dependência dos adolescentes em relação às suas famílias é quantitativamente menor e qualitativamente diferente. Mas, certamente, isso não significa que não se criem tensões, que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme o estrato sociocultural em que se produzem: a) os “conflitos da adolescência”; b) a maior ou menor aproximação ao mundo do trabalho; c) a crescente aproximação aos rituais da passagem da Educação Básica para a Educação Superior.

Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais.

2.3. Acesso e permanência para a conquista da qualidade social

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente.⁴ Significa compreender que a *educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores*. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

Para assegurar o acesso ao Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, no seu artigo 5º, a LDB instituiu medidas que se interpenetram ou complementam, estabelecendo que, para exigir o cumprimento pelo Estado desse ensino obrigatório, *qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público*, podem acionar o poder público.

Esta medida se complementa com a obrigatoriedade atribuída aos *Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União, de recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso*, para que seja efetuada a chamada pública correspondente.

Quanto à família, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular a criança no Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade, sendo que é prevista sanção a esses e/ou ao poder público, caso descumpram essa obrigação de garantia dessa etapa escolar.

Quanto à obrigatoriedade de permanência do estudante na escola, principalmente no Ensino Fundamental, há, na mesma Lei, exigências que se centram nas relações entre a escola, os pais ou responsáveis, e a comunidade, de tal modo que a escola e os sistemas de ensino tornam-se responsáveis por:

- *zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;*
- *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*

⁴ A *garantia de padrão de qualidade* é um dos princípios da LDB (inciso IX do artigo 3º).

-informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

-notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

No Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não tem sido tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento.

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente.

O compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo. Essa é uma variável externa que compromete a gestão macro da educação, em todas as esferas, e, portanto, reforça a premência de se criarem processos gerenciais que proporcionem a efetivação do disposto no artigo 5º e no inciso VIII do artigo 12 da LDB, quanto ao direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade.

Assim entendida, a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo:

I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

III – responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos.

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos

os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca etc.) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

No documento “Indicadores de Qualidade na Educação” (Ação Educativa, 2004), a qualidade é vista com um caráter dinâmico, porque cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade do seu trabalho, de acordo com os contextos socioculturais locais. Segundo o autor, os indicadores de qualidade são sinais adotados para que se possa qualificar algo, a partir dos critérios e das prioridades institucionais. Destaque-se que os referenciais e indicadores de avaliação são componentes curriculares, porque tê-los em mira facilita a aproximação entre a escola que se tem e aquela que se quer, traduzida no projeto político-pedagógico, para além do que fica disposto no inciso IX do artigo 4º da LDB: definição de padrões mínimos de qualidade de ensino, como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.⁵

⁵ Atualmente, são referências nacionais para o planejamento, em todas as instâncias responsáveis pela Educação Básica, o IDEB, o FUNDEB e o ENEM.

Essa exigência legal traduz a necessidade de se reconhecer que a avaliação da qualidade associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola e supõe que tais sujeitos tenham clareza quanto:

- I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes;
- II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;
- III – à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;
- IV – aos padrões mínimos de qualidade⁶ (Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi⁷), que apontam para quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o País ofereça uma educação de qualidade a todos os estudantes.

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola.

2.4. Organização curricular: conceito, limites, possibilidades

No texto “Currículo, conhecimento e cultura”, Moreira e Candau (2006) apresentam diversas definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Em poucas palavras, essa concepção é definida como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (idem, p. 22). Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a *construção de identidades sociais e culturais*. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (p. 27). Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994).

6 Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 4/2008, que propõe a constituição de uma comissão visando analisar a proposta do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) como política de melhoria da qualidade do ensino no Brasil).

7 O CAQi é resultado de estudo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com a participação de pesquisadores, especialistas, gestores e ativistas de educação. Sua concepção representa uma mudança na lógica de financiamento educacional, pois se baseia no investimento necessário para uma educação de qualidade, e não nos recursos disponíveis.

Nesse sentido, a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas. Segundo os autores, essas práticas se constituem em “âmbitos de referência dos currículos” que correspondem:

- a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);*
- b) ao mundo do trabalho;*
- c) aos desenvolvimentos tecnológicos;*
- d) às atividades desportivas e corporais;*
- e) à produção artística;*
- f) ao campo da saúde;*
- g) às formas diversas de exercício da cidadania;*
- h) aos movimentos sociais.*

Daí entenderem que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. Para Lopes (2004, p. 112), mesmo sendo produções para além das instâncias governamentais, não significa desconsiderar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.

As fronteiras são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal. Mas as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Assim, e tendo como base o teor do artigo 27 da LDB, pode-se entender que o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se na diretriz que assim delimita o conhecimento para o conjunto de atividades:

Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;*
- II - consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;*
- III - orientação para o trabalho;*
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.*

Desse modo, os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve elaresponder a isso. É nesse sentido que as instâncias gestoras devem se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais.

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento interpessoal entre todas as pessoas.

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes⁸, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.

A escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa.

Por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes,

8 O conceito de saber é adotado aqui se referindo ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento.

entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm *e-mail*, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital.

Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. Não se pode, pois, ignorar que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia;⁹ a conquista da produção de alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica.

Tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino e/ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo¹⁰, durante todo o período letivo), o que requer outra e diversa organização e gestão do trabalho pedagógico, contemplando as diferentes redes de ensino, a partir do pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas, numa tentativa de superação das desigualdades de natureza sociocultural, socioeconômica e outras.

Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo

9 A nanotecnologia é o ramo da ciência que trata de equipamentos minúsculos para aumentar a capacidade de armazenamento e processamento de dados dos computadores, medicamentos mais seguros aos pacientes, materiais mais leves e mais resistentes do que metais e plásticos, economia de energia, proteção ao meio ambiente, menor uso de matérias primas escassas e várias inovações que ainda não foram sequer imaginadas.

10 Baseia-se esse número de 7 horas no *Programa Mais Educação*, instituído pelo Decreto nº 7.083/2010, que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolapública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral. É considerada Educação Básica em tempo integral “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”.

na escola¹¹. Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

Assim, a qualidade da permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada.

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária.

Conforme o artigo 34 da LDB, o Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, até que venha a ser ministrado em tempo integral (§ 2º). Essa disposição, obviamente, só é factível para os cursos do período diurno, tanto é que o § 1º ressalva os casos do ensino noturno.

Os cursos em tempo parcial noturno, na sua maioria, são de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinados, mormente, a estudantes trabalhadores, com maior maturidade e experiência de vida. São poucos, porém, os *cursos regulares noturnos* destinados a adolescentes e jovens de 15 a 18 anos ou pouco mais, os quais são compelidos ao estudo nesse turno por motivos de defasagem escolar e/ou de inadaptação aos métodos adotados e ao convívio com colegas de idades menores. A regra tem sido induzi-los a cursos de EJA, quando o necessário são cursos regulares, com programas adequados à sua faixa etária, como, aliás, é claramente prescrito no inciso VI do artigo 4º da LDB: *oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando*.

2.4.1. Formas para a organização curricular

Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios,

11 O § 5º do artigo 87 da LDB, que instituiu a já finda Década da Educação, prescrevia que seriam “*conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral*”.

previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se imbricam e se alargam, por incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região.

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõe profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, numa responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento.¹²

12 Conforme nota constante do Parecer CNE/CP nº 11/2009, que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, “*Quanto ao entendimento do termo ‘disciplina’, este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. O referido Parecer havia retomado outro, o CNE/CEB nº 5/97 (que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96), que, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular. Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e CNE/CEB nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.*”

Para Basarab Nicolescu (2000, p. 17), em seu artigo “Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade”, a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.

Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela.

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu (p. 15), para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.¹³

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta

13 As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98), destacam em especial a *interdisciplinaridade*, assumindo o princípio de que “*todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos*”, e que “*o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação*”. Enfatizam que o currículo deve ter tratamento metodológico que evidencie a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*.

didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica.

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos. Parte-se, pois, do pressuposto de que, para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, ¹⁴ complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, cada sistema pode conferir à comunidade escolar autonomia para seleção dos temas e delimitação dos espaços curriculares a eles destinados, bem como a forma de tratamento que será conferido à transversalidade. Para que sejam implantadas com sucesso, é fundamental que as ações interdisciplinares sejam previstas no projeto político-pedagógico, mediante pacto estabelecido entre os profissionais da educação, responsabilizando-se pela concepção e implantação do projeto interdisciplinar na escola, planejando, avaliando as etapas programadas e replanejando-as, ou seja, reorientando o trabalho de todos, em estreito laço com as famílias, a comunidade, os órgãos responsáveis pela observância do disposto em lei, principalmente, no ECA.

14 Para concretização da interdisciplinaridade, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, e Parecer CNE/CEB nº 15/98) prescrevem a organização do currículo em *áreas de conhecimento* e o uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais, e diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios estudantes. As áreas indicadas são: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Vale lembrar que, diferentemente da maioria das escolas e das redes de ensino, o ENEM e o ENCCEJA consideram tais áreas, pois suas provas são concebidas e organizadas de forma interdisciplinar e contextualizada, percorrendo transversalmente as áreas de conhecimento consagradas nas Diretrizes, apenas alterando-as de três para quatro, com o desdobramento da *Matemática* e das *Ciências da Natureza*.

Com a implantação e implementação da LDB, a expressão “matriz” foi adotada formalmente pelos diferentes sistemas educativos, mas ainda não conseguiu provocar ampla e aprofundada discussão pela comunidade educacional. O que se pode constatar é que a matriz foi entendida e assumida carregando as mesmas características da “grade” burocraticamente estabelecida. Em sua história, esta recebeu conceitos a partir dos quais não se pode considerar que matriz e grade sejam sinônimas. Mas o que é matriz? E como deve ser entendida a expressão “curricular”, se forem consideradas as orientações para a educação nacional, pelos atos legais e normas vigentes? Se o termo matriz for concebido tendo como referência o discurso das ciências econômicas, pode ser apreendida como correlata de grade. Se for considerada a partir de sua origem etimológica, será entendida como útero (lugar onde o feto se desenvolve), ou seja, lugar onde algo é concebido, gerado e/ou criado (como a pepita vinda da matriz) ou, segundo Antônio Houaiss (2001, p. 1870), aquilo que é fonte ou origem, ou ainda, segundo o mesmo autor, a casa paterna ou materna, espaço de referência dos filhos, mesmo após casados. Admitindo a acepção de matriz como lugar onde algo é concebido, gerado ou criado ou como aquilo que é fonte ou origem, não se admite equivalência de sentido, menos ainda como desenho simbólico ou instrumental da matriz curricular com o mesmo formato e emprego atribuído historicamente à grade curricular. A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo. A matriz curricular constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo escolar, subsídio para a gestão da escola (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente) e primeiro passo para a conquista de outra forma de gestão do conhecimento pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano escolar, traduzida como gestão centrada na abordagem interdisciplinar. Neste sentido, a matriz curricular deve se organizar por “eixos temáticos”, definidos pela unidade escolar ou pelo sistema educativo.

Para a definição de eixos temáticos norteadores da organização e desenvolvimento curricular, parte-se do entendimento de que o programa de estudo aglutina investigações e pesquisas sob diferentes enfoques. O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.

Por rede de aprendizagem entende-se um conjunto de ações didático-pedagógicas, cujo foco incide sobre a aprendizagem, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos tradicionais e por práticas de aprendizagem desenvolvidas em ambiente virtual. Pressupõe compreender que se trata de aprender em rede e não de ensinar na rede, exigindo que o ambiente de

aprendizagem seja dinamizado e compartilhado por todos os sujeitos do processo educativo. Esses são procedimentos que não se confundem.

Por isso, as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Esta opção requer planejamento sistemático integrado, estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares. Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. Mas inclui outros aspectos como interação com as famílias e a comunidade, valorização docente e outras medidas, entre as quais a instituição de plano de carreira, cargos e salários.

As experiências em andamento têm revelado êxitos e desafios vividos pelas redes na busca da qualidade da educação. Os desafios centram-se, predominantemente, nos obstáculos para a gestão participativa, a qualificação dos funcionários, a integração entre instituições escolares de diferentes sistemas educativos (estadual e municipal, por exemplo) e a inclusão de estudantes com deficiência. São ressaltados, como pontos positivos, o intercâmbio de informações; a agilidade dos fluxos; os recursos que alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender.

Entre as vantagens, podem ser destacadas aquelas que se referem à multiplicação de aulas de transmissão em tempo real por meio de teleaulas, com elevado grau de qualidade e amplas possibilidades de acesso, em telessala ou em qualquer outro lugar, previamente preparado, para acesso pelos sujeitos da aprendizagem; aulas simultâneas para várias salas (e várias unidades escolares) com um professor principal e professores assistentes locais, combinadas com atividades *on-line* em plataformas digitais; aulas gravadas e acessadas a qualquer tempo e de qualquer lugar por meio da internet ou da TV digital, tratando de conteúdo, compreensão e avaliação dessa compreensão; e oferta de esclarecimentos de dúvidas em determinados momentos do processo didático-pedagógico.

2.4.2. Formação básica comum e parte diversificada

A LDB definiu princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio, sob os aspectos:

- I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos;
- II – uma base nacional comum;
- III – uma parte diversificada.

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33¹⁵, que assim se traduzem:

¹⁵ Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e

- I – na Língua Portuguesa;
- II – na Matemática;
- III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,
- IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- V – na Educação Física;
- VI – no Ensino Religioso.

Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, coletivamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes.

A compreensão sobre base nacional comum, nas suas relações com a parte diversificada, foi objeto de vários pareceres emitidos pelo CNE, cuja síntese se encontra no Parecer CNE/CEB nº 14/2000, da lavra da conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Após retomar o texto dos artigos 26 e 27 da LDB, a conselheira assim se pronuncia:

locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; ; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (...) VI – que tenha prole. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (...) Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

(...) a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmago do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta da instituição que deve nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum.

(...) tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo.

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Outras leis específicas, a *latere* da LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como as questões relativas ao meio ambiente, à condição e direito do idoso e ao trânsito.¹⁶

Correspondendo à base nacional comum, ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático.

Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação passem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;

16 -A Lei nº 9.795/99, dispõe sobre a Educação Ambiental, instituindo a política nacional de educação ambiental, determinando que *a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal* (artigo 2º). Dispõe ainda que a educação ambiental seja desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não devendo ser implantada como disciplina específica (artigo 10).

-A Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, no seu artigo 22 determina que nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

-A Lei nº 9.503/1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, dispõe que a educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus (sic), por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação (artigo 76).

II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;

III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;

IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem.

Na organização da matriz curricular, serão observados os critérios:

I – de organização e programação de todos os tempos (carga horária) e espaços curriculares (componentes), em forma de eixos, módulos ou projetos, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada¹⁷, sendo que a definição de tais eixos, módulos ou projetos deve resultar de amplo e verticalizado debate entre os atores sociais atuantes nas diferentes instâncias educativas;

II – de duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, na perspectiva do tempo integral, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente, a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo;

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;

IV – da destinação de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previstos no projeto pedagógico, de modo que os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aqueles com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida;

V – da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa;

VI – de adoção, nos cursos noturnos do Ensino Fundamental e do Médio, da metodologia didático-pedagógica pertinente às características dos sujeitos das aprendizagens, na maioria trabalhadores, e, se necessário, sendo alterada a duração do curso, tendo como referência

17 Segundo o artigo 23 da LDB, a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

o mínimo correspondente à base nacional comum, de modo que tais cursos não fiquem prejudicados;

VII – do entendimento de que, na proposta curricular, as características dos jovens e adultos trabalhadores das turmas do período noturno devem ser consideradas como subsídios importantes para garantir o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a permanência e o sucesso nas últimas séries, seja em curso de tempo regular, seja em curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o direito à frequência a uma escola que lhes dê uma formação adequada ao desenvolvimento de sua cidadania;

VIII – da oferta de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, previsto no projeto político-pedagógico da escola.

A organização curricular assim concebida supõe outra forma de trabalho na escola, que consiste na seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos. A perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas.

Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende, fundamentalmente, do compromisso político, dos gestores educacionais das diferentes instâncias da educação¹⁸, do respeito às diversidades dos estudantes, da competência dos professores e demais profissionais da educação, da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico que contemple uma proposta consistente da organização do trabalho.

2.5. Organização da Educação Básica

Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento. Ao se identificarem esses sujeitos, é importante considerar os dizeres de Narodowski (1998). Ele entende, apropriadamente, que a escola convive hoje com estudantes de uma infância, de uma juventude (des) realizada, que estão nas ruas, em situação de risco e exploração, e aqueles de uma infância e juventude (hiper) realizada com pleno domínio tecnológico da internet, do *orkut*, dos *chats*. Não há mais como tratar: os estudantes como se fossem homogêneos, submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos. Eles são sujeitos plenos de possibilidades de diálogo, de interlocução e de intervenção. Exige-se, portanto, da escola, a busca de um efetivo pacto em torno do projeto educativo escolar, que considere os sujeitos estudantes jovens, crianças, adultos como parte ativa de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta.

18 Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional – uma proposta aprovada pelos participantes da Conferência Nacional de Educação (CONAE) – quer criar mecanismos para aplicar sanções a governantes – nas três esferas – que não aplicarem corretamente os recursos da educação. A chamada Lei de Responsabilidade Educacional seguiria os moldes da Lei de Responsabilidade Fiscal, mas não se restringiria aos investimentos, incluindo também metas de acesso e qualidade do ensino.

Na organização curricular da Educação Básica, devem-se observar as diretrizes comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes educacionais, claramente dispostos no texto da Lei nº 9.394/96, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto políticopedagógico concebido e executado pela comunidade educacional. Mas vão além disso quando, no processo educativo, educadores e estudantes se defrontarem com a complexidade e a tensão em que se circunscreve o processo no qual se dá a formação do humano em sua multidimensionalidade.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e aos seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio.

Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola.

Assim referenciadas, estas Diretrizes compreendem orientações para a elaboração das diretrizes específicas para cada etapa e modalidade da Educação Básica, tendo como centro e motivação os que justificam a existência da instituição escolar: os estudantes em desenvolvimento. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagens, têm sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade. É nesse sentido que se deve pensar e conceber o projeto político-pedagógico, a relação com a família, o Estado, a escola e tudo o que é nela realizado. Sem isso, é difícil consolidar políticas que efetivem o processo de integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica e garanta ao estudante o acesso, a inclusão, a permanência, o sucesso e a conclusão de etapa, e a continuidade de seus estudos. Diante desse entendimento, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a revisão e a atualização das diretrizes específicas de cada etapa e modalidade devem ocorrer mediante diálogo vertical e horizontal, de modo simultâneo e indissociável, para que se possa assegurar a necessária coesão dos fundamentos que as norteiam.

2.5.1. Etapas da Educação Básica

Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado

e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.¹⁹

Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

2.5.1.1. Educação Infantil

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.²⁰

Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropológicas, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, devem iniciar-se na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência.

Às unidades de Educação Infantil cabe definir, no seu projeto político-pedagógico, com base no que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB e no ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que as crianças, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

¹⁹ Do ponto de vista do financiamento, essa categorização é subdividida conforme artigo 10, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), para atender ao critério de distribuição proporcional de recursos dos fundos de manutenção da Educação Básica, estabelecendo as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino: I. Creche; II. Pré-Escola; III. séries iniciais do Ensino Fundamental urbano; IV. séries iniciais do Ensino Fundamental rural; V. séries finais do Ensino Fundamental urbano; VI. séries finais do Ensino Fundamental rural; VII. Ensino Fundamental em tempo integral; VIII. Ensino Médio urbano; IX. Ensino Médio rural; X. Ensino Médio em tempo integral; XI. Ensino Médio integrado à educação profissional; XII. Educação especial; XIII. Educação indígena e quilombola; XIV. Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo; e XV. Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

²⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revistas e estão atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

Assim, a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto. Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural.

2.5.1.2 Ensino Fundamental

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental²¹, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 admitiu coexistência do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em extinção gradual, com o de 9 (nove), que se encontra em processo de implantação e implementação. Há, nesse caso, que se respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas.

O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano

21 As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são as constantes da Resolução CNE/CEB nº 2/1998, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 4/1998, que estão em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre essa etapa da Educação Básica.

do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil.

Por outro lado, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2007: *é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar frequentando a Pré-Escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento.*

O intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar.

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;
- III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Como medidas de caráter operacional, impõe-se a adoção:

- I – de programa de preparação dos profissionais da educação, particularmente dos gestores, técnicos e professores;
- II – de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais;

- III – de programas de incentivo ao compromisso dos profissionais da educação com os estudantes e com sua aprendizagem, de tal modo que se tornem sujeitos nesse processo;
- IV – de projetos desenvolvidos em aliança com a comunidade, cujas atividades colaborem para a superação de conflitos nas escolas, orientados por objetivos claros e tangíveis, além de diferentes estratégias de intervenção;
- V – de abertura de escolas além do horário regular de aulas, oferecendo aos estudantes local seguro para a prática de atividades esportivo-recreativas e socioculturais, além de reforço escolar;
- VI – de espaços físicos da escola adequados aos diversos ambientes destinados às várias atividades, entre elas a de experimentação e práticas botânicas;²²
- VII – de acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos recursos didáticopedagógicos, nas comunicações e informações.

Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional.

2.5.1.3. Ensino Médio

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio²³, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de

²² Experiências com cultivo de hortaliças, jardinagem e outras, sob a orientação dos profissionais da educação e apoio de outros, cujo resultado se transforme em benefício da mudança de hábitos dos estudantes que, além da constituição de atividades alternativas para a oferta de diferentes opções, possam ser prazerosas.

²³ As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, atualmente em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre esta etapa da Educação Básica.

conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Na definição e na gestão do currículo, sem dúvida, inscrevem-se fronteiras de ordem legal e teórico-metodológica. Sua lógica dirige-se aos jovens não como categorização genérica e abstrata, mas consideradas suas singularidades, que se situam num tempo determinado, que, ao mesmo tempo, é recorte da existência humana e herdeiro de arquétipos conformadores da sua singularidade inscrita em determinações históricas. Compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado. Dessa forma, compreende-se que o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos próximos anos. Portanto, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.

Deste modo, essa etapa do processo de escolarização se constitui em responsável pela terminalidade do processo formativo do estudante da Educação Básica²⁴, e, conjuntamente, pela preparação básica para o trabalho e para a cidadania, e pela prontidão para o exercício da autonomia intelectual.

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil.

2.5.2. Modalidades da Educação Básica

Como já referido, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

24 Art. 208. (...) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).

2.5.2.1. Educação de Jovens e Adultos

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁵ tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria*. Este mandamento constitucional é reiterado pela LDB, no inciso I do seu artigo 4º, sendo que, o artigo 37 traduz os fundamentos da EJA ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Esta responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente.

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

- I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
- V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

²⁵ As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 (ainda não homologado), visa instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Na organização curricular dessa modalidade da Educação Básica, a mesma lei prevê que os sistemas de ensino devem oferecer cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Entretanto, prescreve que, preferencialmente, os jovens e adultos tenham a oportunidade de desenvolver a Educação Profissional articulada com a Educação Básica (§ 3º do artigo 37 da LDB, incluído pela Lei nº 11.741/2008).²⁶

Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Quanto aos exames supletivos, a idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos, e para os de conclusão do Ensino Médio é a de 18 (dezoito) anos completos. Para a aplicação desses exames, o órgão normativo dos sistemas de educação deve manifestar-se previamente, além de acompanhar os seus resultados. A certificação do conhecimento e das experiências avaliados por meio de exames para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e a diversidade contextual dos sujeitos a que se destinam tais exames.²⁷

2.5.2.2. Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.²⁸

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, para assegurar:

- I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;
- II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de

26 São exemplos desta articulação o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – PROEJA* (que articula educação profissional com o Ensino Fundamental e o médio da EJA) e o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens Educação, Qualificação e Participação Cidadã – PROJovem*, para jovens de 18 a 29 anos (que articula Ensino Fundamental, qualificação profissional e ações comunitárias).

27 A União, pelo MEC e INEP, supletivamente e em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, vem oferecendo exames supletivos nacionais, mediante o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), autorizado pelo Parecer CNE/CEB nº 19/2005. Observa-se que, a partir da aplicação do ENEM em 2009, este passou a substituir o ENCCEJA referente ao Ensino Médio, passando, pois, a ser aplicado apenas o referente ao fundamental. Tais provas são interdisciplinares e contextualizadas, percorrendo transversalmente quatro áreas de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

28 As atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009), para implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

O atendimento educacional especializado (AEE), previsto pelo Decreto nº 6.571/2008, é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE). O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Este atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contra-turno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- I – o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II – a oferta do atendimento educacional especializado (AEE);
- III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV – a participação da comunidade escolar;
- V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Nesse sentido, os sistemas de ensino assegurarão a observância das seguintes orientações fundamentais:

- I – métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas classes comuns de ensino regular;
- III – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A LDB, no artigo 60, prevê que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público e, no seu parágrafo único, estabelece que o poder público ampliará o atendimento

aos estudantes com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas nesse artigo.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da LDB e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, prevendo, no âmbito do FUNDEB, a dupla matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma no ensino regular da rede pública e outra no atendimento educacional especializado.

2.5.2.3. Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)²⁹, em conformidade com o disposto na LDB, com as alterações introduzidas pela Lei nº 11.741/2008, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dessa forma, pode ser compreendida como uma modalidade na medida em que possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica e Superior e em sua articulação com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

A EPT na Educação Básica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio ou, ainda, na Educação Superior, conforme o § 2º do artigo 39 da LDB:

A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de Educação Profissional Técnica de nível médio;

III – de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação.

A Educação Profissional Técnica de nível médio, nos termos do artigo 36-B da mesma Lei, é desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:

II – integrada, na mesma instituição,

III – concomitante, na mesma ou em distintas instituições;

IV – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

As instituições podem oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, com matrícula condicionada à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. São formulados para o atendimento de demandas pontuais, específicas de um determinado segmento da população ou dos setores produtivos, com período determinado para início e encerramento da oferta, sendo, como cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, livres de regulamentação curricular.

No tocante aos cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, o que está proposto é um curso único (matrícula única), no qual os diversos componentes curriculares são abordados de forma que se explicitem os nexos existentes entre eles, conduzindo os estudantes à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

²⁹ As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/99, atualmente em processo de revisão e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre esta modalidade.

Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem uma qualificação profissional intermediária.

Abrange, também, os cursos conjugados com outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação a Distância, e pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Essa previsão coloca, no escopo dessa modalidade educacional, as propostas de qualificação, capacitação, atualização e especialização profissional, entre outras livres de regulamentação curricular, reconhecendo que a EPT pode ocorrer em diversos formatos e no próprio local de trabalho. Inclui, nesse sentido, os programas e cursos de Aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/43, desenvolvidos por entidades qualificadas e no ambiente de trabalho, através de contrato especial de trabalho.

A organização curricular da educação profissional e tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta de formação profissional, os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior.

Os conhecimentos e habilidades adquiridos tanto nos cursos de educação profissional e tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Assegura-se, assim, ao trabalhador jovem e adulto, a possibilidade de ter reconhecidos os saberes construídos em sua trajetória de vida. Para Moacir Alves Carneiro, a certificação pretende valorizar a experiência extraescolar e a abertura que a Lei dá à Educação Profissional vai desde o reconhecimento do valor igualmente educativo do que se aprendeu na escola e no próprio ambiente de trabalho, até a possibilidade de saídas e entradas intermediárias.

2.5.2.4. Educação Básica do campo

Nesta modalidade³⁰, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

A educação para a população rural está prevista no artigo 28 da LDB, em que ficam definidas, para atendimento à população rural, adaptações necessárias às peculiaridades da

30 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações.

Particularmente propícia para esta modalidade, destaca-se a pedagogia da alternância (sistema dual), criada na Alemanha há cerca de 140 anos e, hoje, difundida em inúmeros países, inclusive no Brasil, com aplicação, sobretudo, no ensino voltado para a formação profissional e tecnológica para o meio rural. Nesta metodologia, o estudante, durante o curso e como parte integrante dele, participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, não se configurando o último como estágio, mas, sim, como parte do currículo do curso. Essa alternância pode ser de dias na mesma semana ou de blocos semanais ou, mesmo, mensais ao longo do curso. Supõe uma parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e formação do estudante. É bastante claro que podem predominar, num ou noutro, oportunidades diversas de desenvolvimento de competências, com ênfases ora em conhecimentos, ora em habilidades profissionais, ora em atitudes, emoções e valores necessários ao adequado desempenho do estudante. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são intercomplementares.

2.5.2.5. Educação escolar indígena

A escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e cultura indígenas³¹. Requer, portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (artigos 5º, 9º, 10, 11 e inciso VIII do artigo 4º da LDB).

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

São elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I – localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

31 Esta modalidade tem diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

- II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV – organização escolar própria.

Na organização de escola indígena deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I – suas estruturas sociais;
- II – suas práticas socioculturais e religiosas;
- III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV – suas atividades econômicas;
- V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

As escolas indígenas desenvolvem suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Por sua vez, tem projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica; as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; as realidades sociolinguísticas, em cada situação; os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; e a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

A formação dos professores é específica, desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, garantido-se aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

2.5.2.6. Educação a Distância

A modalidade Educação a Distância³² caracteriza-se pela mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

³² Esta modalidade está regida pelo Decreto nº 5.622/2005, regulamentador do artigo 80 da LDB, que trata da Educação a Distância. No Conselho Nacional de Educação, a modalidade foi, anteriormente, objeto do Parecer CNE/CEB nº 41/2002, de Diretrizes Curriculares

2.5.2.6. Educação Escolar Quilombola

A Educação Escolar Quilombola³³ é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

2.6. Elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios afirmados nos itens anteriores, entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica.

A LDB estabelece condições para que a unidade escolar responda à obrigatoriedade de garantir acesso à escola e permanência com sucesso. Ela aponta ainda alternativas para flexibilizar as condições para que a passagem dos estudantes pela escola seja concebida como momento de crescimento, mesmo frente a percursos de aprendizagem não lineares.

A isso se associa o entendimento de que a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos, para que o grande objetivo seja alcançado: educação para todos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social.

Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio, sendo de notar, porém, que não foi editada a Resolução então proposta.

2.6.1. O projeto político-pedagógico e o regimento escolar

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projetopedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias.

A autonomia da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão particular das metas da tarefa de *educar* e *cuidar*, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável, que devem ser postas em prática nas instituições educacionais, no cumprimento

33 Não há, ainda, Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade.

do artigo 3º da LDB, em que vários princípios derivam da Constituição Federal. Essa autonomia tem como suporte a Constituição Federal e o disposto no artigo 15 da LDB:

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

O ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu projeto pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.

Assim concebido, o processo de formulação do projeto político-pedagógico tem como referência a democrática ordenação pedagógica das relações escolares, cujo horizonte de ação procura abranger a vida humana em sua globalidade. Por outro lado, o projeto políticopedagógico é também um documento em que se registra o resultado do processo negocial estabelecido por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local). É, portanto, instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo; referencia e transcende o planejamento da gestão e do desenvolvimento escolar, porque suscita e registra decisões colegiadas que envolvem a comunidade escolar como um todo, projetando-as para além do período do mandato de cada gestor. Assim, cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação nacional, estadual, municipal, o plano da gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e as de seus estudantes. A organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e os procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto políticopedagógico representam o conjunto de elementos que integram o trabalho pedagógico e a gestão da escola tendo como fundamento o que dispõem os artigos 14, 12 e 13, da LDB, respectivamente³⁴.

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve. O conhecimento prévio sobre como funciona o financiamento da educação pública, tanto em nível federal quanto em estadual e municipal, pela comunidade educativa, contribui, significativamente, no momento em que se estabelecem as prioridades

³⁴ Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

institucionais. A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, devem ser previstas as prioridades institucionais que a identificam. Além de se observar tais critérios e compromisso, deve-se definir o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas pela unidade escolar, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a articulação orgânica daquelas etapas.

Reconhecendo o currículo como coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade, o projeto político-pedagógico deve constituir-se:

- I – do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;
- II – da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- III – da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;
- IV – de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- V – da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
- VI – da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais).

No projeto político-pedagógico, deve-se conceber a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. Assim, a despadronização curricular pressupõe a despadronização do espaço físico e dos critérios de organização da carga horária do professor. A exigência – o rigor no educar e cuidar – é a chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social, de tal modo que:

- I – estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento;
- II – preserve a clareza sobre o fazer pedagógico, em sua multidimensionalidade, prevendo-se

a diversidade de ritmo de desenvolvimento dos sujeitos das aprendizagens e caminhos por eles escolhidos;

III – institua a compreensão dos conflitos, das divergências e diferenças que demarcam as relações humanas e sociais;

IV – esclareça o papel dos gestores da instituição, da organização estudantil e dos conselhos: comunitário, de classe, de pais e outros;

V – perceba e interprete o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-culturaprofessor-estudante e instituição escolar;

VI – considere como núcleo central das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo (gestores, professores, técnicos e funcionários, estudantes e famílias) a curiosidade e a pesquisa, incluindo, de modo cuidadoso e sistemático, as chamadas referências virtuais de aprendizagem que se dão em contextos digitais;

VII – preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

VIII – realize encontros pedagógicos periódicos, com tempo e espaço destinados a estudos, debates e troca de experiências de aprendizagem dos sujeitos do processo coletivo de gestão e pedagógico pelos gestores, professores e estudantes, para a reorientação de caminhos e estratégias;

IX – defina e justifique, claramente, a opção por um ou outro método de trabalho docente e a compreensão sobre a qualidade das aprendizagens como direito social dos sujeitos e da escola: qualidade formal e qualidade política (saber usar a qualidade formal);

X – traduza, claramente, os critérios orientadores da distribuição e organização do calendário escolar e da carga horária destinada à gestão e à docência, de tal modo que se viabilize a concretização do currículo escolar e, ao mesmo tempo, que os profissionais da educação sejam valorizados e estimulados a trabalharem prazerosamente;

XI – contemple programas e projetos com os quais a escola desenvolverá ações inovadoras, cujo foco incida na prevenção das consequências da incivilidade que vem ameaçando a saúde e o bem estar, particularmente das juventudes, assim como na reeducação dos sujeitos vitimados por esse fenômeno psicossocial;

XII – avalie as causas da distorção de idade/ano/série, projetando a sua superação, por intermédio da implantação de programas didático-pedagógicos fundamentados por metodologia específica.

Daí a necessidade de se estimularem novas formas de organização dos componentes curriculares dispondo-os em eixos temáticos, que são considerados eixos fundantes, pois conferem relevância ao currículo. Desse modo, no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano do escolar a que se destinarem, prevendo:

I – as atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural, desde a Educação Infantil;

- II – os princípios norteadores da educação nacional, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- III – o desenvolvimento de esforços pedagógicos com intenções educativas, comprometidas com a educação cidadã;
- IV – a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções;
- V – a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes;
- VI – o comportamento ético e solidário, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, para a prática do humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro;
- VII – a articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- VIII – a promoção da integração das atividades educativas com o mundo do trabalho, por meio de atividades práticas e de estágios, estes para os estudantes do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica;
- IX – a utilização de novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- X – a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.
- XI – a promoção de atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- XII – a organização dos tempos e dos espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- XIII – a garantia do acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família;
- XIV – a promoção da aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;
- XV – o estímulo da capacidade de aprender do estudante, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
- XVI – a indicação de exames otorrino, laringo, oftálmico e outros sempre que o estudante manifestar dificuldade de concentração e/ou mudança de comportamento;
- XVII – a oferta contínua de atividades complementares e de reforço da aprendizagem, proporcionando condições para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;
- XVIII – a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico, concebido pela escola e que passa a orientá-la, deve identificar a Educação Básica, simultaneamente, como o conjunto e pluralidade de espaços e tempos que favorecem processos em que a infância e a adolescência se humanizam ou se desumanizam, porque se inscrevem numa teia de relações culturais mais amplas e complexas, histórica e socialmente tecidas. Daí a relevância de se ter, como fundamento desse nível da educação, os dois pressupostos: cuidar e educar. Este é o foco a ser considerado pelos sistemas educativos, pelas unidades escolares, pela comunidade educacional, em geral, e pelos sujeitos educadores, em particular, na elaboração e execução de determinado projeto institucional e regimento escolar.

O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados; das atribuições de seus órgãos e sujeitos; das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

Nessa perspectiva, o regimento, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução, com transparência e responsabilidade, do seu projeto político-pedagógico. As normas nele definidas servem, portanto, para reger o trabalho pedagógico e a vida da instituição escolar, em consonância com o projeto político-pedagógico e com a legislação e as normas educacionais.

2.6.2. Avaliação

Do ponto de vista teórico, muitas são as formulações que tratam da avaliação. No ambiente educacional, ela compreende três dimensões básicas:

- I – avaliação da aprendizagem;
- II – avaliação institucional interna e externa;
- III – avaliação de redes de Educação Básica.

Nestas Diretrizes, é a concepção de educação que fundamenta as dimensões da avaliação e das estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas. Essas três dimensões devem estar previstas no projeto político-pedagógico para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa.

No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas.

A avaliação institucional interna, também denominada autoavaliação institucional, realiza-se anualmente, considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola.

A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificações *in loco*. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando.

2.6.2.1. Avaliação da aprendizagem

No texto da LDB, a avaliação da aprendizagem, na Educação Básica, é norteadada pelos artigos 24 e 31, que se complementam. De um lado, o artigo 24, orienta o Ensino Fundamental

e Médio, definindo que a avaliação será organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. De outro lado, o artigo 31 trata da Educação Infantil, estabelecendo que, nessa etapa, a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. Essa determinação pode ser acolhida para o ciclo da infância de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, anteriormente citado, que orienta para não retenção nesse ciclo.

O direito à educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso à educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social. O Conselho Nacional de Educação, em mais de um Parecer em que a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda, aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar.

2.6.2.2. Promoção, aceleração de estudos e classificação

No Ensino Fundamental e no Médio, a figura da promoção e da classificação pode ser adotada em qualquer ano, série ou outra unidade de percurso escolhida, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essas duas figuras fundamentam-se na orientação de que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- V – obrigatoriedade de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

A classificação pode resultar da promoção ou da adaptação, numa perspectiva que respeita e valoriza as diferenças individuais, ou seja, pressupõe uma outra ideia de temporalização e espacialização, entendida como sequência do percurso do escolar, já que cada criatura é singular. Tradicionalmente, a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem. Há de se admitir que a sociedade mudou significativamente. A classificação, nos termos regidos pela LDB (inciso II do artigo 24), é, pois, uma figura que se dá em qualquer momento do percurso escolar, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental, e realiza-se:

- I – por promoção, para estudantes que cursaram, com aproveitamento, a unidade de percurso anterior, na própria escola;
- II – por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- III – independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

A organização de turmas seguia o pressuposto de classes organizadas por série anual. Com a implantação da Lei, a concepção ampliou-se, uma vez que poderão ser organizadas classes ou turmas, com estudantes de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (inciso IV do artigo 24 da LDB).

A consciência de que a escola se situa em um determinado tempo e espaço impõe-lhe a necessidade de apreender o máximo o estudante: suas circunstâncias, seu perfil, suas necessidades. Uma situação cada vez mais presente em nossas escolas é a mobilidade dos estudantes. Quantas vezes a escola pergunta sobre o que fazer com os estudantes que ela recebe, provenientes de outras instituições, de outros sistemas de ensino, dentro ou fora do Município ou Estado. As análises apresentadas em diferentes fóruns de discussão sobre essa matéria vêm mencionando dificuldades para incluir esse estudante no novo contexto escolar.

A mobilidade escolar ou a conhecida transferência também tem sido objeto de regulamentação para o que a LDB dispõe, por meio de instrumentos normativos emitidos pelos Conselhos de Educação. Inúmeras vezes, os estudantes transferidos têm a sensação de abandono ou descaso, semelhante ao que costuma ocorrer com estudantes que não acompanham o ritmo de seus colegas. A LDB estabeleceu, no § 1º do artigo 23, que a escola poderá reclassificar os estudantes, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

De acordo com essas normas, a mobilidade entre turmas, séries, ciclos, módulos ou outra forma de organização, e escolas ou sistemas, deve ser pensada, prioritariamente, na dimensão pedagógica: o estudante transferido de um para outro regime diferente deve ser incluído onde houver compatibilidade com o seu desenvolvimento e com as suas aprendizagens, o que se intitula reclassificação. Nenhum estabelecimento de Educação Básica, sob nenhum pretexto, pode recusar a matrícula do estudante que a procura. Essa atitude, de caráter aparentemente apenas administrativo, deve ser entendida pedagogicamente como a continuidade dos estudos iniciados em outra turma, série, ciclo, módulo ou outra forma, e escola ou sistema.

Em seu novo percurso, o estudante transferido deve receber cuidadoso acompanhamento sobre a sua adaptação na instituição que o acolhe, em termos de relacionamento com colegas e professores, de preferências, de respostas aos desafios escolares, indo além de uma simples análise do seu currículo escolar. Nesse sentido, os sistemas educativos devem ousar propor a inversão da lógica escolar: ao invés de conteúdos disciplinados estanques (substantivados), devem investir em ações pedagógicas que priorizem aprendizagens através da operacionalidade de linguagens visando à transformação dos conteúdos em modos de pensar, em que o que interessa, fundamentalmente, é o vivido com outros, aproximando mundo, escola, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura e vida.

A possibilidade de aceleração de estudos destina-se a estudantes com algum atraso escolar, aqueles que, por alguma razão, encontram-se em descompasso de idade. As razões mais indicadas têm sido: ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

A progressão pode ocorrer segundo dois critérios: regular ou parcial. A escola brasileira sempre esteve organizada para uma ação pedagógica inscrita num panorama de relativa estabilidade. Isso significa que já vem lidando, razoavelmente, com a progressão regular. O desafio que se enfrenta incide sobre a progressão parcial, que, se aplicada a crianças e jovens,

requer o redesenho da organização das ações pedagógicas. Em outras palavras, a escola deverá prever para professor e estudante o horário de trabalho e espaço de atuação que se harmonize entre estes, respeitadas as condições de locomoção de ambos, lembrando-se de que outro conjunto de recursos didático-pedagógicos precisa ser elaborado e desenvolvido.

A LDB, no artigo 24, inciso III, prevê a possibilidade de progressão parcial nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, lembrando que o regimento escolar pode admiti-la “desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. A Lei, entretanto, não é impositiva quanto à adoção de progressão parcial. Caso a instituição escolar a adote, é pré-requisito que a sequência do currículo seja preservada, observadas as normas do respectivo sistema de ensino, (inciso III do artigo 24), previstas no projeto político-pedagógico e no regimento, cuja aprovação se dá mediante participação da comunidade escolar (artigo 13).

Também, no artigo 32, inciso IV, § 2º, quando trata especificamente do Ensino Fundamental, a LDB refere que os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. A forma de progressão continuada jamais deve ser entendida como “promoção automática”, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Uma escola que inclui todos supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, formando-se, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

Nessa perspectiva, a avaliação requer outra forma de gestão da escola, de organização curricular, dos materiais didáticos, na relação professor-estudante-conhecimento-escola, pois, na medida em que o percurso escolar é marcado por diferentes etapas de aprendizagem, a escola precisará, também, organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos se transforme numa lacuna permanente. Esse avanço materializa-se quando a concepção de conhecimento e a proposta curricular estão fundamentadas numa epistemologia que considera o conhecimento uma construção sociointerativa que ocorre na escola e em outras instituições e espaços sociais. Nesse caso, percebe-se já existirem múltiplas iniciativas entre professores no sentido de articularem os diferentes campos de saber entre si e, também, com temas contemporâneos, baseados no princípio da interdisciplinaridade, o que normalmente resulta em mudanças nas práticas avaliativas.

2.6.3. Gestão democrática e organização da escola

Pensar a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola, na perspectiva exposta e tendo como fundamento o que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB, pressupõe conceber a organização e gestão das pessoas, do espaço, dos processos, procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico e nos planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelos órgãos gestores em nível macro. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão, segundo o artigo 12, a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;*
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;*
- III – assegurar o cumprimento dos anos, dias e horas mínimos letivos estabelecidos;*
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;*
- V – prover meios para a recuperação dos estudantes de menor rendimento;*
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;*
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes menores que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (inciso incluído pela Lei nº 10.287/2001).*

Conscientes da complexidade e da abrangência dessas tarefas atribuídas às escolas, os responsáveis pela gestão do ato educativo sentem-se, por um lado, pouco amparados, face à desarticulação de programas e projetos destinados à qualificação da Educação Básica; por outro, sentem-se desafiados, à medida que se tornam conscientes de que também eles se inscrevem num espaço em que necessitam preparar-se, continuamente, para atuar no mundo escolar e na sociedade. Como agentes educacionais, esses sujeitos sabem que o seu compromisso e o seu sucesso profissional requerem não apenas condições de trabalho. Exigê-lhes formação continuada e clareza quanto à concepção de organização da escola: distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida, promover os processos de avaliação institucional interna e participar e cooperar com os de avaliação externa e os de redes de Educação Básica. Pensar, portanto, a organização, a gestão da escola é entender que esta, enquanto instituição dotada de função social, é palco de interações em que os seus atores colocam o projeto político-pedagógico em ação compartilhada. Nesse palco está a fonte de diferentes ideias, formuladas pelos vários sujeitos que dão vida aos programas educacionais.

Acrescente-se que a obrigatoriedade da gestão democrática determinada, em particular, no ensino público (inciso VIII do artigo 3º da LDB), e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino nos artigos 12 e 13, que preveem decisões coletivas, é medida desafiadora, porque pressupõe a aproximação entre o que o texto da lei estabelece e o que se sabe fazer, no exercício do poder, em todos os aspectos. Essa mudança concebida e definida por poucos atinge a todos: desde a família do estudante até os gestores da escola, chegando aos gestores da educação em nível macro. Assim, este é um aspecto instituidor do desafiante jogo entre teoria e prática, ideal e realidade, concepção de currículo e ação didático-pedagógica, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem e todas as exigências que caracterizam esses componentes da vida educacional escolar.

As decisões colegiadas pressupõem, sobretudo, que todos tenham ideia clara sobre o que seja coletivo e como se move a liberdade de cada sujeito, pois é nesse movimento que o profissional pode passar a se perceber como um educador que tenta dar conta das temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A valorização das

diferenças e da pluralidade representa a valorização das pessoas. Supõe compreender que a padronização e a homogeneização que, tradicionalmente, impregnou a organização e a gestão dos processos e procedimentos da escola têm comprometido a conquista das mudanças que os textos legais em referência definem.

A participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação, particularmente o respeito à diversidade e à diferença, são desafios para todos os sujeitos do processo educativo. Para Moreira e Candau, a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a uniformidade e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (2006, p. 103). A escola precisa, assim, “acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente. Requer que a instituição escolar compreenda como o conhecimento é socialmente valorizado, como tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante, em um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância” (Preto, *apud* Moreira e Candau, 2005, p. 103).

Na escola, o exercício do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III do artigo 206 da Constituição Federal, e inciso III do artigo 3º da LDB), assumido como princípio da educação nacional, deve viabilizar a constituição de relações que estimulem diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. Em outras palavras, a escola deve empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço da diversidade e da pluralidade, inscrita na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta seja a de se fundamentar num outro princípio educativo e emancipador, assim expresso: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (LDB, artigo 3º, inciso II).

Para Paulo Freire (1984, p. 23), é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de “dar” competência, mas no sentido de humanizar. A pedagogia que trata dos processos de humanização, a escola, a teoria pedagógica e a pesquisa, nas instâncias educativas, devem assumir a educação enquanto processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar cada vez mais humanos. A escola demonstra ter se esquecido disso, tanto nas relações que exerce com a criança, quanto com a pessoa adolescente, jovem e adulta.

A escola que adota a abordagem interdisciplinar não está isenta de sublinhar a importância da relação entre cuidado e educação, que é a de propor a inversão da preocupação com a qualidade do ensino pela preocupação com a qualidade social das aprendizagens como diretriz articuladora para as três etapas que compõem a Educação Básica. Essa escola deve organizar o trabalho pedagógico, os equipamentos, o mobiliário e as suas instalações de acordo com as condições requeridas pela abordagem que adota. Desse modo, tanto a organização das equipes de profissionais da educação quanto a arquitetura física e curricular da escola destinada as crianças da educação infantil deve corresponder às suas características físicas e psicossociais. O mesmo se aplica aos estudantes das demais etapas da Educação Básica. Estes cuidados guardam relação de coexistência dos sujeitos entre si, facilitam a gestão das normas que orientam as práticas docentes instrucionais, atitudinais e disciplinares,

mas correspondendo à abordagem interdisciplinar comprometida com a formação cidadã para a cultura da vida

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. Essa perspectiva pressupõe cumprir e transpor o disposto não apenas nos artigos 12 a 15, da LDB, mas significa cumpri-los como política pública e transpô-los como fundamento político-pedagógico, uma vez que o texto destes artigos deve harmonizar-se com o dos demais textos que regulamentam e orientam a Educação Básica. O ponto central da Lei, naqueles artigos, incide sobre a obrigatoriedade da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na tomada de decisões, quanto à elaboração e ao cumprimento do projeto político-pedagógico, com destaque para a gestão democrática e para a integração da sociedade com a escola, bem como pelo cuidado com as aprendizagens dos estudantes.

A gestão escolar deve promover o “encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes” (Arroyo, p. 158), inscritos num contexto diverso e plural, mas que se pretende uno, em sua singularidade própria e inacabada, porque em construção dialética permanente. Na instituição escolar, a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, os planos da escola (pedagógicos e administrativos), as regras de convivência. Como tal, a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte.

Assim referenciada, a gestão democrática constitui-se em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular. Pela gestão democrática, educa-se para a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas, também, propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola, mediante:

- I – compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca da conquista de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;
- II – superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com flexibilidade: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, as atividades de avaliação;
- III – prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria prática pedagógica impregnando-a de entusiasmo e compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;
- IV – construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V – instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI – presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da instituição e nos espaços com os quais a instituição escolar interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

De todas as mudanças formalizadas com fundamento na LDB, uma das exigências, para o exercício da gestão escolar, consiste na obrigatoriedade de que os candidatos a essa função sejam dotados de experiência docente. Isto é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (§ 1º do artigo 67 da LDB).

Para que a gestão escolar cumpra o papel que cabe à escola, os gestores devem proceder a uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe formar, o que exige compromisso social com a redução das desigualdades entre o ponto de partida do estudante e o ponto de chegada a uma sociedade de classes.

2.6.4. O professor e a formação inicial e continuada

O artigo 3º da LDB, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar. Essa expressão estabelece um amálgama entre o educador e a educação e os adjetiva, depositando foco na educação. Reafirma a ideia de que não há educação escolar sem escola e nem esta sem aquele. O significado de escola aqui traduz a noção de que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

A leitura dos artigos 67³⁵ e 13³⁶ da mesma Lei permite identificar a necessidade de elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para a sua formação, e o seu fazer na escola, onde se vê que a valorização profissional e da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de padrão de qualidade (artigo 4º, inciso IX). Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB) define critérios para proporcionar aos sistemas educativos e às escolas apoio à valorização dos profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, baseada

35 Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I -ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II -aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV -progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V -período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI -condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

36 Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I -participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II -elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III -zelar pela aprendizagem dos estudantes; IV -estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; V -ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI -colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; VII -valorização do profissional da educação escolar; VIII -gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX -garantia de padrão de qualidade. (grifo nosso)

no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que trata da carreira docente, é também uma norma que participa do conjunto de referências focadas na valorização dos profissionais da educação, como medida indutora da qualidade do processo educativo. Tanto a valorização profissional do professor quanto a da educação escolar são, portanto, exigências de programas de formação inicial e continuada, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos.

Para a formação inicial e continuada dos docentes, portanto, é central levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que assim se expressa:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Além desses domínios, o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme vem defendendo Miguel Arroyo (2000) devem ser especialistas em adolescência e juventude, isto é, condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais.

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:

I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;

II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;

III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Na política de formação de docentes para o Ensino Fundamental, as ciências devem, necessária e obrigatoriamente, estar associadas, antes de qualquer tentativa, à discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica; é preciso, indispensável

mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (Freire, 1996:96).

Por outro lado, no conjunto de elementos que contribuem para a concepção, elaboração e execução do projeto político-pedagógico pela escola, em que se inscreve o desenvolvimento curricular, a capacitação docente é o aspecto mais complexo, porque a formação profissional em educação insere-se no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens de ordem pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética, estética.

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam.

Historicamente, o docente responsabiliza-se pela escolha de determinada lógica didático-pedagógica, ameaçado pela incerteza quanto àquilo que, no exercício de seu papel de professor, deve ou não deve saber, pensar e enfrentar, ou evitar as dificuldades mais frequentes que ocorrem nas suas relações com os seus pares, com os estudantes e com os gestores. Atualmente, mais que antes, ao escolher a metodologia que consiste em buscar a compreensão sobre a lógica mental, a partir da qual se identifica a lógica de determinada área do conhecimento, o docente haverá de definir aquela capaz de desinstalar os sujeitos aprendizes, provocar-lhes curiosidade, despertar-lhes motivos, desejos. Esse é um procedimento que contribui para o desenvolvimento da personalidade do escolar, mas pressupõe chegar aos elementos essenciais do objeto de conhecimento e suas relações gerais e singulares.

Para atender às orientações contidas neste Parecer, o professor da Educação Básica deverá estar apto para gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência se os cursos de formação inicial e continuada de docentes levarem em conta que, no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana.

Ao selecionar e organizar o conhecimento específico que o habilite para atuar em uma ou mais etapas da Educação Básica, é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagens.

É na perspectiva exposta que se concebe o trabalho docente na tarefa de *cuidar e educar* as crianças e jovens que, juntos, encontram-se na idade de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos. Assim pensada, a fundamentação da ação docente e dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é justificado determinado perfil de docente para a Educação Básica.

Se o projeto político-pedagógico, construído coletivamente, está assegurado por lei, resultante da mobilização de muitos educadores, torna-se necessário dar continuidade a essa mobilização no intuito de promover a sua viabilização prática pelos docentes. Para tanto, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, têm um papel importantíssimo no sentido de incluir, em seus currículos e programas, a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Nesse sentido, o professor da Educação Básica é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, respeita os direitos dos estudantes e de suas famílias. Para isso, domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas no artigo 13 da LDB, no plano de carreira a que se vincula, no regimento da escola, no projeto político-pedagógico em sua processualidade.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 7 de abril de 2010.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Adeum Hilário Sauer – Presidente

José Fernandes de Lima – Membro

Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Membro

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto da Relatora. Sala das Sessões, em 7 de abril de 2010. Conselheiro Cesar Callegari – Presidente Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária Ltda., 1981.
- ARROYO, Gonzales Miguel. *Imagens quebradas – Trajetórias e tempos de estudantes e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p.
- _____. Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica – entre o global e o local. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília (org.). São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores “Ofício do Mestre” - Imagens e auto-imagens. Vozes. 2. Ed.
- _____. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, s. l., n. 65, 1988.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: *Cultura Brasileira: Tradição Contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./ FUNARTE, 1987, p. 38.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96*.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares* São Paulo: Cortez, 2008.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In: *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis: Perspectiva, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1982.
- Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores - “Ofício do Mestre” – Imagens e auto-imagens. Vozes. 2. Ed.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE)*. Brasília: CNTE, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.
- Considerações Gerais para as Diretrizes Nacionais da Educação Básica-Texto produzido por Ivany Souza Ávila, Jaqueline Moll e Maria Luisa M. Xavier, professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002.
- _____. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.
- ESTEBAN, M. T. (org.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas -em diferentes áreas do currículo*. Editora Mediação, 2003.

- FERNANDES, Francisco das Chagas. In: Retratos da escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília: CNTE, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *Pedagogia e Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).
- _____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo, 2000.
- FREITAS, Luiz Carlos *et al.* Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- Indicadores de qualidade na educação/Ação Educativa, UNICEF, PNUD. INEP/MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- MOLL, Jaqueline. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.
- _____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991, p. 15.
- NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. V. *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento -transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab *et al.* *Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições UNESCO).
- PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: *Educação e transdisciplinaridade*
- _____. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO V. H. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Emergenciais e Estruturais. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, 2005.
- _____. *O currículo -uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Idéias*, n. 26, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: *Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência*. Florianópolis: Perspectiva, v.22. n. 02, jul./dez. 2004. <http://www.ced.ufsc.br/necleos/nup/perspectivas.html>.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C. V. *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* — Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
- UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem o que pensam o que almejam* – Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, 2002.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (*)

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais
Gerais para a Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, nos artigos 36, 36A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/1996, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

**TÍTULO I
OBJETIVOS**

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I -sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II -estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III -orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais,

* Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

TÍTULO II REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

TÍTULO III SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional.

§ 1º Essa institucionalização é possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado.

§ 2º O que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que

se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

§ 3º O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais.

TÍTULO IV

ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A CONQUISTA DA QUALIDADE SOCIAL

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I -revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II -consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III -foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV -inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V -preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI -compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII -integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

VIII -valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX -realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

I -aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;

- II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;
- III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;
- IV - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi);

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

- I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;
- II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;
- III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;
- IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.

TÍTULO V

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

§ 3º Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I

FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I -concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivorecreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II -ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III -escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*;

IV -compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V -organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI -entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem

objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;

VII -estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

VIII -constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

IX -adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

CAPÍTULO II FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 16. Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

TÍTULO VI ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

I -a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;

II -a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;

III -a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 19. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional.

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.

CAPÍTULO I ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I -a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II -o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;

II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;

III - de portadores de deficiência limitadora;

IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta;

V - de habitantes de zonas rurais;

VI - de indígenas e quilombolas;

VII -de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Seção I Educação Infantil

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

§ 4º Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

§ 5º A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto.

Seção II Ensino Fundamental

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também *cuidar e educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

- I -desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III -compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV -o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V -fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Art. 25. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar.

Seção III Ensino Médio

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

- I -a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II -a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III -o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV -a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

CAPÍTULO II

MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Seção I

Educação de Jovens e Adultos

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

Seção II

Educação Especial

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica,

interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II - a oferta do atendimento educacional especializado;
- III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV - a participação da comunidade escolar;
- V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Seção III

Educação Profissional e Tecnológica

Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 31. Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio.

Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:

- a) integrada, na mesma instituição; ou
- b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

§ 2º Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer:

- I - na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- II - em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- III - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

§ 3º São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermediária.

§ 4º A Educação Profissional e Tecnológica pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, incluindo os programas e cursos de aprendizagem, previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Art. 33. A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos.

Art. 34. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Seção IV

Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Seção V

Educação Escolar Indígena

Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - suas atividades econômicas;

V - edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Seção VI Educação a Distância

Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 40. O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

Seção VII

Educação Escolar Quilombola

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

TÍTULO VII

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.

CAPÍTULO I

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um

documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

- I -o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
- II -a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-culturaprofessor-estudante e instituição escolar;
- IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
- V -a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
- VI -os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
- VII -o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
- VIII -o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;
- IX -as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade,

além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Art. 45. O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto políticopedagógico, com transparência e responsabilidade.

Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

CAPÍTULO II AVALIAÇÃO

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas:

I - avaliação da aprendizagem;

II - avaliação institucional interna e externa;

III - avaliação de redes de Educação Básica.

Seção I

Avaliação da aprendizagem

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

Seção II

Promoção, aceleração de estudos e classificação

Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

III -possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

IV - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V -oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

Art. 49. A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

Art. 50. A progressão pode ser regular ou parcial, sendo que esta deve preservar a sequência do currículo e observar as normas do respectivo sistema de ensino, requerendo o redesenho da organização das ações pedagógicas, com previsão de horário de trabalho e espaço de atuação para professor e estudante, com conjunto próprio de recursos didático-pedagógicos.

Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Seção III

Avaliação institucional

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto políticopedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Seção IV

Avaliação de redes de Educação Básica

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados

dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está.

CAPÍTULO III GESTÃO DEMOCRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.

§ 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida.

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:

I -a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

II -a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;

III -a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV -a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V -a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI -a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

CAPÍTULO IV O PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, refletese na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

- a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;
- b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;
- c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Art. 60. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Diretrizes Operacionais para a
Educação Básica nas Escolas do Campo

PARECER CNE/CEB 36/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 12/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 13/3/2002, Seção 1, p. 11.

INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

ASSUNTO: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

RELATORA: Edla de Araújo Lira Soares

PROCESSO Nº:

PARECER Nº: 36/2001

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 07/12/2001

I – RELATÓRIO

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ... (Williams Raymond , 1989).

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – 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 Cívicos 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 Ciências, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 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.

§ 24º. 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 *anais* 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 avaliação 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 Terra 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 instituiu, 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 9613, 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 técnicoagrícola.

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 frequência 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 Constitucionais 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 prevêm, 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 na 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 4024, 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 frequência 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 ginásial, 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 5692, 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 4024/61, a 5692 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 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 9394/96 – 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 reivindicação 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 reitemam 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 9424/96 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 9131/95, 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), 04 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

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 (*)¹*Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.*

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei

(*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

- I -articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II -direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III -avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que pugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II -as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO Presidente da Câmara de Educação Básica

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 11/04/2008.

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD **UF:** DF

ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

RELATOR: Murílio de Avellar Hingel

PROCESSO Nº: 23001.000107/2007-28

PARECER CNE/CEB Nº: 3/2008

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 18/02/2008

I – RELATÓRIO

Em 7/8/2007, o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) “referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

Em 12/9/2007, a Câmara de Educação Básica aprovou, por unanimidade, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e o Projeto de Resolução que o acompanha.

Em 7/11/2007, a SECAD, em acordo com a Câmara de Educação Básica, organizou reunião técnica para a discussão do Parecer, com a finalidade de subsidiar a homologação do Parecer e do Projeto de Resolução pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação.

Na presença do relator responsável pelo processo, que fez exposição em torno do Parecer e justificativa do Projeto de Resolução, desenvolveu-se a reunião que contou com representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC, Diretoria de Diversidade e Cidadania da SECAD/MEC, Confederação Nacional dos Municípios, Frente Nacional dos Prefeitos, membros da Câmara de Educação Básica e outros convidados.

Houve inteira concordância dos participantes com o Parecer, os quais se manifestaram de forma muito positiva e apresentaram algumas sugestões sobre o Projeto de Resolução, para consolidação das políticas públicas para a Educação do Campo.

As propostas, em número de seis, apresentam contribuições importantes e pequenas emendas esclarecedoras.

A principal sugestão refere-se, justamente, ao artigo 1º do Projeto de Resolução, aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo (emendas nºs 1 e 2). As demais sugestões são esclarecedoras ou corretivas.

O relator está de acordo com todas as propostas.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto, submetemos à consideração da Câmara de Educação Básica um novo Projeto de Resolução, mantendo dispositivos anteriormente aprovados e incorporando as propostas sugeridas.

Salvador (BA), 18 de fevereiro de 2008.

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

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

Sala das Sessões, em 18 de fevereiro de 2008.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD

ASSUNTO: Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo

RELATOR: Murílio de Avellar Hingel

PROCESSO Nº: 23001.000107/2007-28

PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 12/09/2007

I – RELATÓRIO

O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria (extrativa), mas também nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na educação, na cultura, nos desportos e no lazer. O jovem do meio rural só quererá continuar na terra se os rendimentos aumentarem, se tiver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de se instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente, tornando-o apto a responder às legítimas aspirações da juventude rural. (Pierre Rakotomalala e Le Thanh Khoi, in A Educação no Meio Rural. Moraes Editores, Lisboa, Portugal: 1976)

Em 7 de agosto de 2007, o Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”, acompanhada de rica exposição de motivos e proposições, concluindo pela seguinte afirmativa:

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações.

E acrescenta:

Considerando o exposto sobre a realidade da Educação do Campo e, sobretudo, a ausência de norma sobre os modelos de nucleação, solicitamos ao CNE que avalie a oportunidade de se pronunciar no sentido de orientar aos Estados e Municípios para o atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade.

Histórico

No decorrer dos anos, têm sido utilizadas expressões diferenciadas quando se trata do enfoque da educação para o desenvolvimento integral das **zonas rurais: educação para o meio rural, ruralização do ensino, educação rural, escola rural, Educação Básica nas escolas do campo.**

Ao longo do presente Parecer, será, sempre que possível, utilizada a expressão **Educação do Campo**, uma vez que já se tornou consagrada.

A SECAD/MEC vem desenvolvendo políticas para a melhoria dos indicadores na educação do meio rural. Tais políticas têm como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo *em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas...*

O IBGE, em 2004, informa que 30 milhões e 800 mil pessoas viviam no campo. Se considerarmos que muitos municípios brasileiros são, principalmente, rurais – pela sua pequena população e pelas características de sua atividade econômica – podemos supor um número bem maior de pessoas vivendo em relação com o meio rural.

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbano-cêntricos: *a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão.*

A partir do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no Brasil, passou-se a dar maior atenção ao latifúndio, ao agronegócio, à monocultura. É claro que o agronegócio tem assumido papel importante no que diz respeito ao comércio exterior. Contudo, é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar. Em outras palavras: há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a idéia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo.

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo.

Não se trata, é claro, da idéia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, **construir uma Política Nacional de Educação do Campo.**

Em outras palavras: o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer.

As políticas implementadas na década de 90, que se fortaleceram a partir de 1998, quando se realizou em Luziânia (GO) a primeira conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, desenvolveram-se nos últimos anos pela ação da SECAD/MEC, em seu trabalho de

parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades, movimentos sociais, professores das redes públicas e realização de 25 seminários no biênio 2004/2005.

Contudo, apesar desse esforço que permitiu o alcance de resultados expressivos, como a gradual universalização da oferta de educação escolar para as crianças de 7 a 14 anos, a redução significativa dos índices de analfabetismo e a disseminação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), das Casas Familiares Rurais (EFR) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), permanecem sem solução alguns problemas, entre os quais avulta o atendimento insuficiente nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Acrescente-se, como ponto positivo, a ação do Movimento dos Trabalhadores Ruraissem Terra, que sempre entendeu a educação como sua prioridade. É o que se depreende da leitura do seguinte parágrafo às fls. 239 do livro “A história da luta pela terra e o MST”:

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. Como você sabe, grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma “mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo... (Mitsue, Morissawa. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001)

É interessante verificar que já nos primórdios do MST – 1975-1985, iniciado no Rio Grande do Sul, surgiu o setor de educação formalizado no Primeiro Encontro Nacional de Educação (São Mateus – Espírito Santo). Foi proposta uma educação dirigida ao trabalho e, em 1996, o movimento social recebeu premiação do UNICEF pelo seu programa de alfabetização no Rio Grande do Sul.

A escola de assentamento idealizada pelo MST propõe algumas ações significativas:

- professores simpatizantes da reforma agrária;
- conteúdos incluindo a história do MST;
- livros contendo a experiência dos sem-terra; e
- relação professor-aluno como uma relação de companheirismo.

Nasceram assim as concepções, adaptadas a cada situação, de escola itinerante, escola de acampamento e escola de assentamento. A SECAD/MEC tem trabalhado sobre essas opções.

Retornando à exposição de motivos da SECAD/MEC, que subsidia o presente Parecer, julgamos oportuno apresentar alguns dados numéricos, cuja fonte é sempre o censo escolar realizado anualmente pelo INEP/MEC:

1. Entre 1999 e 2006 a matrícula por localização rural no Brasil decresceu de 6.590.577 para 5.566.432, havendo incremento apenas na região Norte (1,5%).

Mantém-se significativa a matrícula no Ensino Fundamental na região Nordeste: 3.240.873, embora tenha ocorrido no período uma redução em torno de 25%.

2. No mesmo período, os estabelecimentos de Ensino Fundamental de localização rural reduziram-se de 114.857 para 86.170, redução que alcançou todas as regiões do Brasil.
3. Quando, no mesmo período, faz-se a separação entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental, observa-se que, enquanto no primeiro caso a matrícula diminuiu de 5.602.088 para 3.920.933, no segundo caso ocorreu o inverso, pois a matrícula passou de 988.000 para 1.645.499. A uma queda de 30% correspondeu um crescimento de 66% no segundo caso, que nas regiões Norte e Nordeste, foi ainda mais expressivo – 145 e 112%, respectivamente. Sem dúvida nenhuma, esse é um dado bastante animador.
4. A matrícula e os estabelecimentos de ensino discriminados por tamanho apresentam, entre 2002 e 2006, dados estatísticos bem interessantes. Assim, da 1ª à 4ª série os estabelecimentos com até 50 alunos cresceram de 9.244 para 61.269 e a matrícula foi de 275.216 para 1.455.738 alunos! Significa dizer que as denominadas escolas “isoladas”, escolas “unidocentes” ou escolas “multisseriadas” continuam sendo uma importante realidade no Brasil. E se considerarmos o ensino de 5ª à 8ª série, as escolas com até 50 alunos avançaram de 3.472 para 5.735 estabelecimentos de ensino e a matrícula foi de 102.344 para 155.369 alunos!
5. Processo inverso ocorreu no Ensino Médio, pois nessa etapa as escolas com até 50 alunos passaram de 1.724 para 316 e a matrícula de 52.290 para 9.811 alunos. Sem dúvida nenhuma aí localizamos o processo de nucleação de escolas ou o transporte de alunos do meio rural para o meio urbano.
6. Nota-se, também, a ocorrência de uma ligeira melhoria no fluxo escolar, isto é, um aumento no tempo de escolarização, mas que não foi acompanhado por uma equivalente melhoria na relação idade/série: de acordo com o censo escolar de 2005 essa defasagem é de 56% nas séries finais do Ensino Fundamental e de 59,1% no Ensino Médio.
7. Ressalte-se, como destaque, que enquanto a escolaridade média da população de 15 anos na zona urbana é de 7,3 anos, na zona rural só alcança 4 anos.

A partir do biênio de 1993/1994 iniciaram-se políticas de transporte escolar, como parte do processo de nucleação de escolas. O transporte escolar, que é um problema ainda não resolvido, pode ocorrer mediante deslocamento intra-campo, mas infelizmente, muitas vezes, atende ao deslocamento indevido campo-cidade: em 2006 do total de alunos matriculados na Educação Básica, residentes no campo, 33,2% encontravam-se matriculados em escolas urbanas. Ressalte-se, entretanto, que no mesmo ano verificou-se uma ligeira elevação no transporte intra-campo, principalmente na etapa da Educação Infantil. Porém, no Ensino Fundamental, no ano em epígrafe, 1.815.860 alunos que utilizam transporte escolar foram conduzidos do meio rural para o meio urbano, correspondendo a 52,58%. No Ensino Médio o quadro é ainda mais preocupante: dos 909.880 alunos do Ensino Médio residentes no meio rural e matriculados em 2006, 831.173 (91,35%) foram transportados do campo para a cidade!

Apreciação

O processo de nucleação de **escolas rurais** não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, Canadá...

No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, de que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental.

Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional.

No que diz respeito ao direito à educação obrigatória a ser oferecida às populações rurais, a Câmara de Educação Básica manifestou-se pela **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, que, ao tratar das Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo refere-se à construção de uma política específica e a necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades, usando uma expressão muito feliz: *essa diversidade deve “ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”*.

As mesmas diretrizes pronunciam-se, expressamente, sobre a responsabilidade do poder público, dentro dos **princípios do regime de colaboração**, em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais e dedicar especial atenção às condições de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível técnico.

As diretrizes emanadas da CEB estão enriquecidas pela Lei nº 8.069/90 – **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** que, em seu art. 53, inciso V, ao tratar especificamente do direito e proteção a crianças e adolescentes, estabelece que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência. O art. 58 do mesmo Estatuto dispõe que *no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdade de criação e o acesso à fonte de cultura*.

Quanto à legislação, cabe uma referência, no que se refere ao transporte escolar, uma menção ao Código de Trânsito Brasileiro. De fato, a Lei nº 9.503/97, em seu capítulo XIII, fixa as condições em que se deve realizar a condução de escolares, em termos de segurança e adequação. As diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, já mencionada, no inciso II do art. 15, estabelecem que *as especificidades do campo, observadas no atendimento de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos professores apenas quando o atendimento não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais*.

Evidencia-se que, malgrado todo o conjunto de leis e normas mencionado, existem lacunas que precisam ser superadas, o que referenda a solicitação da SECAD/MEC para que a CEB regulamente a oferta de educação apropriada ao atendimento das populações do campo.

Afirma, o documento de encaminhamento a que temos nos referido, de forma direta e enfática:

...as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com

que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula.

A título de observação contundente, acrescente-se que, em certas regiões de Minas Gerais, essas infelizes crianças foram apelidadas de “crianças-lata de leite”!

É verdade que no processo de implantação das escolas de nucleação, começado no Brasil na década de 70 nos Estados do Sul e do Sudeste, quando se seguiu predominantemente o modelo norte-americano, a providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como **escola nucleada**. Isso se fez para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios.

Tal prática tornou-se a mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo, com a exceção das regiões Norte e Nordeste onde as escolas multisseriadas e de pequeno porte – como já se mostrou anteriormente – continuaram sendo em número muito expressivo.

Agravando o modelo e suas variações, o que caracteriza as escolas nucleadas é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas do município em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos.

É fato que a favor do modelo de nucleação foram alegados vários argumentos:

- baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência;
- facilitação da coordenação pedagógica;
- racionalização da gestão e dos serviços escolares; e
- melhoria da qualidade da aprendizagem...

Como pontos negativos, há de se mencionar que o processo foi desenvolvido sem qualquer diálogo com as comunidades, provocando, às vezes, conflitos entre famílias e comunidades, alimentados por questões políticas e culturais. Todo esse quadro se agravou com os problemas provocados pelo transporte escolar do campo para o campo, mas acima de tudo do campo para a cidade.

Se tudo isso não fosse o bastante, muitos municípios, alegando o elevado custo do transporte escolar, deixaram de cumprir as exigências mínimas de duração do ano letivo – 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com o retardamento do início ou a antecipação do término das aulas.

Embora legislação recente tenha procurado superar o problema do transporte escolar de alunos da rede estadual ou da rede municipal, estabelecendo as obrigações de cada sistema, a verdade é que, em decorrência, surgiram outros problemas, resultantes da ausência de cooperação entre os sistemas: muitos municípios se negam a transportar alunos da rede estadual e vice-versa. Onde fica o direito subjetivo à educação de crianças e adolescentes, que deve ser cumprido pelos poderes públicos?

Poder-se-ia acrescentar outra dúvida: qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade? A minha experiência pessoal, como ex-Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), em uma época – 1967-1973 – em que o ensino municipal era quase que exclusivamente rural – é de que essas escolas podem oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada

à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local.

Aliás, o próprio Ministério da Educação, dentro do FUNDESCOLA, colheu bons resultados com o denominado projeto Escola Ativa, positivamente avaliado nos Estados em que foi implementado.

A exposição de motivos encaminhada como suporte à consulta da SECAD/MEC à CEB acrescenta, como relevantes para a oferta da Educação Básica no campo – evidentemente compreendendo as três etapas que a compõem e as modalidades em que se organiza – os seguintes aspectos a título de conclusão que antecede as proposições propriamente ditas:

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada;
- o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo;
- a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações que estimula; muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno; e
- a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado.

O aprofundamento em torno da Educação do Campo, pelos interessados em seu planejamento e prática, recomenda a leitura da publicação *Cadernos SECAD 2 – Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*, editada em março de 2007.

Essa publicação contém dois anexos da maior importância:

1º) Anexo 1 – Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 4/12/2001, acompanhado da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Tanto o Parecer, de autoria da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, sua Relatora, como a Resolução são, do ponto de vista analítico, teórico e propositivo, de leitura indispensável pelo seu conteúdo, que continua inteiramente válido e que merece a devida apreciação e ratificação.

2º) Anexo 2 – Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º/2/2006, que “Recomenda a

adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo”. O Parecer trata especificamente dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), em suas formulações de Escolas Famílias Agrícolas (EFA, com 123 centros presentes em 16 Estados brasileiros), de Casas Familiares Rurais (CFR, com 91 centros presentes em 6 Estados brasileiros) e de Escolas Comunitárias Rurais (ECOR, com 3 centros no Estado do Espírito Santo). O projeto político-pedagógico dos CEFFA é particularmente recomendável do ponto de vista da iniciação ao trabalho (anos finais do Ensino Fundamental) e da Educação Profissional de nível técnico (Ensino Médio). *Como os CEFFA, apresentam constituição e organização de caráter comunitário, atendendo famílias de pequenos agricultores, sendo pouco numerosos os centros criados e mantidos pelo poder público municipal, é oportuno que a SECAD/MEC estude formas de viabilizar o financiamento dessas instituições de Educação do Campo no campo.*

O momento é particularmente favorável ao planejamento e à organização da Educação do Campo pelos sistemas de ensino, considerando a recente criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Com efeito, a Emenda Constitucional nº 53, promulgada em 19 de dezembro de 2006, contém algumas determinações aplicáveis a projetos de planejamento e expansão da Educação Básica do campo de qualidade:

- o art. 7º da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte alteração: *XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;*
- acrescenta-se ao art. 23 da Constituição Federal o seguinte Parágrafo único: *Leis Complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional;*
- o art. 30 da Constituição Federal tem acrescentado o inciso VI – *manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (aplicável aos Municípios);*
- o art. 206 da Constituição Federal tem acrescentados o inciso V – *valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;* e o inciso VIII – *piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;*
- o art. 208 da Constituição Federal tem acrescentado o inciso IV – *Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;*
- o art. 212 da Constituição Federal tem acrescentado o § 5º: *a Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular;*
- o art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal passa a vigorar com nova redação, definindo *a complementação da União aos recursos dos Fundos dos Estados e do Distrito Federal – 2 bilhões de reais no primeiro ano de vigência dos Fundos; 3 bilhões de reais no segundo ano de vigência dos Fundos; 4,5 bilhões de reais no terceiro ano de vigência dos Fundos e 10% do total dos recursos dos Fundos a partir do quarto ano de sua vigência;* e incluindo no inciso XII o § 1º com a seguinte redação: *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da Educação Básica, a melhoria da **qualidade de ensino**, de forma a garantir **padrão mínimo definido nacionalmente.***

Enquanto isso, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, estabelece, entre seus numerosos dispositivos, no art. 10, *a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levando (levará) em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, com destaque aos seguintes incisos: VI – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo; VIII – anos finais do Ensino Fundamental no campo; XI – Ensino Médio no campo.* E o art. 36 estabelece que *no primeiro ano de vigência do FUNDEB, as ponderações de distribuição dos recursos dos Fundos, seguirão as seguintes especificações (fixando como fator de referência 1 (um) os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano): inciso IV – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo – 1,05 (um inteiro e cinco centésimos), inciso VI – anos finais do Ensino Fundamental no campo – 1,15 (um inteiro e quinze centésimos) e inciso IX – Ensino Médio no campo – 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos).*

A proposição de consórcios intermunicipais – que já são praticados em políticas de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos – poderá auxiliar na solução de questões ligadas, eventualmente, à nucleação de escolas e ao transporte escolar.

Evidencia-se, assim, que a legislação preocupou-se em ampliar os recursos destinados à Educação do Campo, favorecendo-a com recursos maiores por aluno e admitindo a efetivação de consórcios entre dois ou mais Municípios.

Recomenda-se que os estudiosos e demais interessados com a melhoria da oferta e da qualidade da Educação Básica, tanto nas áreas urbanas quanto no meio rural, analisem de forma contextualizada as citadas Emenda Constitucional nº 53 e Lei nº 11.494/2007, bem como o Decreto Presidencial de regulamentação dessa Lei.

II – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto e manifestando explicitamente minha concordância com as argumentações e proposições apresentadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, apresento à consideração da Câmara de Educação Básica, a minuta de Resolução, em anexo, que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo.

Os destaques em itálico e os grifos no corpo do Parecer são de responsabilidade do relator.

Brasília (DF), 12 de setembro de 2007.

Conselheiro Murílio de Avelar Hingel – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

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

Sala das Sessões, em 12 de setembro de 2007.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput*, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios

Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

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

PARECER Nº: 003/2004

COLEGIADO: CP

APROVADO EM: 10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, 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, § 1º 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. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685,

de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.¹

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu

¹ Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”

pertencimento étnico-racial -descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos

que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos², bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história

2 Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996

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 esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu 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 irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos 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 branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar

por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon³, 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.

3 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 5 da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social

e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz 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 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo 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 dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- 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 experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnicoracial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: -se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; -sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interajam e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,⁴ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁵, 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.

4 § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

5 Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org.. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: -ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; -à história da ancestralidade e religiosidade africana; -aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; -ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; -às lutas pela independência política dos países africanos; -às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; -às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; -à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; -aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.
- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: -as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; -as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; -as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com

vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos 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, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no 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.
- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores -administrações de cada sistema de ensino, das escolas -definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do 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. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros 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 Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país; -diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional; -diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:
 - a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
 - b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 23/05/2008

INTERESSADO: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB. **UF:** DF**ASSUNTO:** Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**RELATOR:** Wilson Roberto de Mattos**PROCESSO Nº:** 23001.000142/2006-66**PARECER Nº:** i. 2/2007**COLEGIADO:** i. CEB**APROVADO EM:** 31/01/2007

I – RELATÓRIO**c) Da consulta**

Consultam este Conselho Nacional de Educação a Diretora Executiva do CEERT, Sra. Maria Aparecida Silva Bento, em conjunto com as senhoras Rita Coelho, Ângela Barreto, Maria Aparecida Freire e Maria Lucia A. Machado, representando o Comitê Diretivo do MIEIB. A consulta refere-se à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à Educação Infantil.

d) Histórico

A consulta foi formalizada em carta, com data de 4 de setembro de 2006, digitada em papel com timbre do CEERT e do MIEIB. Consta na carta os nomes das representantes acima referidas, no entanto não há assinaturas.

Com base em pequenas citações e referências a documentos produzidos pela SECAD/MEC; SEB/MEC; SEPIR; na Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e, em especial, no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, documentos oficiais que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como na observação dos compromissos do Governo Federal e do Ministério da Educação com as “políticas afirmativas”(sic), as representantes do CEERT e do MIEIB *solicitam parecer orientador desta câmara quanto a abrangência das Diretrizes na Educação Infantil.*

Parecer

O Parecer CNE/CP nº 3/2004, que configura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento normativo oficializado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, aprovada por unanimidade pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 17 de junho de 2004 e publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho do mesmo ano, dentre todos

os documentos recentemente publicados pelas Secretarias do MEC, relativos à Educação Básica brasileira, é um dos que tiveram o maior número de tiragens. No entanto, não obstante o acerto deste fato, a providencial e sábia provocação do CEERT e do MIEIB para que a Câmara de Educação Básica deste Conselho se pronuncie acerca da abrangência do referido documento normativo, no que diz respeito à Educação Infantil, é um indicador preciso – não o único, evidentemente, – a confirmar as reiteradas observações de inúmeros agentes educacionais de que há um hiato, já preocupante, entre as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (doravante Diretrizes), tornadas públicas desde o início de 2004, e sua execução concreta nos sistemas de ensino distribuídos em todo o território nacional.

A persistência desse hiato pode resultar em prejuízos à celeridade do processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada pela sociedade, em especial, pelas populações negras e demais grupos populacionais, historicamente discriminados, de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seu conjunto de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante e subalternizados pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela diversidade.

Mesmo que a existência de problemas prático-concretos, em alguns casos, possa dificultar o cumprimento integral das determinações das Diretrizes – dentre eles, salvo as louváveis exceções conhecidas, a ainda escassa produção e distribuição de material didático diversificado, de qualidade e adequado aos níveis de ensino, assim como a insuficiente atenção oficial dada ao necessário processo de formação de professores com conteúdos específicos e metodologias apropriadas aos objetivos preconizados pelas Diretrizes – não se pode transigir com qualquer evidência de descaso ou negligência no seu cumprimento, nem tampouco tolerar a inoperância diante de qualquer obstáculo ou dificuldade.

Além das razões legais que determinam a obrigatoriedade da sua execução, a comprovada existência de desigualdades étnico-raciais atestadas em estudos publicamente disponíveis, produzidos por órgãos oficiais como, por exemplo, o INEP, o IBGE e o IPEA, bem como em estudos publicados por vários pesquisadores na área de educação, agregam razões históricas, sociais e éticas suficientes para que as referidas Diretrizes traduzam-se, rapidamente, em ações efetivas em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, sejam elas municipais, estaduais ou federal.

As indicações acima mencionadas nos asseguram a imperiosa necessidade de orientar as instâncias competentes a adotarem mecanismos de observação da aplicação das determinações presentes nas Diretrizes, tanto no que concerne ao acompanhamento regular da sua execução quanto no referente à avaliação periódica dos seus resultados, cabendo também a recomendação de que as experiências educacionais que se configurem como eficazes na promoção da igualdade étnico-racial, sejam amplamente divulgadas.

Quanto à abrangência das Diretrizes no âmbito da Educação Infantil, objeto específico da consulta feita a esta Câmara, os textos normativos não deixam margem para dúvidas. No primeiro parágrafo do item intitulado, **História e Cultura Afro-Brasileira – Determinações**, do Parecer CNE/CP nº 3/2004, parecer que corporifica as Diretrizes, lê-se:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (negrito do relator). No que diz respeito à composição dos níveis escolares, a relação é insofismável. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, estabelece no inciso I do art. 21 que a Educação Básica é formada pela **Educação Infantil**, Ensino Fundamental e Ensino Médio (negrito do relator). Disso decorre que a clareza da inclusão da Educação Infantil na órbita de incidência das Diretrizes é cristalina. Em continuação, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, ao oficializar a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expressa no seu art. 1º que essas Diretrizes devem ser *observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores* (negrito do relator). Não obstante a referência indistinta e totalizadora aos *níveis e modalidades da educação brasileira*, a mesma Resolução é direta ao referir-se nominalmente à Educação Básica, quando no parágrafo 3º do art. 3º, complementa as determinações da Lei Federal nº 10.639/2003:

*“O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na **Educação Básica**, nos termos da Lei nº 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”.* (negrito do relator)

Cabe observar que, embora os conteúdos da Educação Infantil não sejam organizados em componentes curriculares, os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças.

O próprio Parecer CNE/CP nº 3/2004, orientador filosófico e conceitual da referida Resolução, antecipando as determinações da Resolução CNE/CP nº 1/2004, deixa evidente a referência inclusiva da Educação Infantil, mencionando a responsabilidade dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como definindo espaços escolares e atividades a serem desenvolvidas com vistas à execução das Diretrizes:

*“O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdos de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização da sala de leitura, biblioteca, **brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares**”.* (negrito do relator)

Em complemento a estas observações, uma breve leitura interpretativa dos dispositivos legais presentes em documentos que especificam os direitos das crianças e dos adolescentes, confirma o acerto da inclusão da Educação Infantil no âmbito das normas estabelecidas pelas Diretrizes referidas, considerados os seus objetivos de promoção da igualdade racial e o que isso significa, pessoal e socialmente, para aqueles a quem a discriminação racial, ainda presente na sociedade brasileira, tem diminuído as chances e o direito de exercer a cidadania na sua inteireza.

Já nas Disposições Preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, ao especificar os direitos fundamentais inerentes às crianças

e aos adolescentes, o § 3º estabelece que esses cidadãos terão assegurados, *por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.*

No que diz respeito à educação, por evidente, não se pode pressupor um desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade se não, de forma deliberada, se tomar esses valores como fundamentos basilares das práticas de cuidar e de educar. Nesse sentido, as condições de liberdade e dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, como é o caso na maioria das nossas creches e escolas brasileiras – sobretudo, nas públicas, onde a maioria de crianças e adolescentes é negra – impõe, dentre as ações genéricas e indistintas, a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a auto-estima, a auto-imagem e a auto confiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênua e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se. Enfim, concepções e procedimentos sobejamente especificados nas determinações estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, relativas às Diretrizes mencionadas.

Certamente, não satisfeito com a definição genérica do direito das crianças e dos adolescentes à dignidade, quis o legislador especificar quais seriam os seus elementos constitutivos fazendo observar o que, contra este direito, será considerado prática sujeita à punição, vejamos:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)

Continua a mesma Lei, agora codificando textualmente aspectos do respeito e da dignidade:

Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18 É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Cabe observar que todos esses dispositivos abrigam-se no texto da Constituição Federal de 1988 e, sendo assim, de alguma maneira reproduzem o seu conteúdo. Vejamos o que diz a art. 227 desta carta constitucional:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ampliando um pouco mais o escopo das observações e argumentos, não só relativo à obrigatoriedade legal e normativa, mas a necessidade histórica, social e ética de aplicação das Diretrizes para a Educação Infantil, pode-se recorrer à Convenção sobre os Direitos da Criança, em vigor internacional desde 2 de setembro de 1990, e que foi ratificada pelo Governo Brasileiro, em 24 de setembro do mesmo ano. No artigo 29, ao emitir orientações aos Estados-Parte da Convenção sobre a educação das crianças, recomenda: *preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.* (negrito do relator)

A decisão constitucional de incluir as crianças e adolescentes no âmbito da cidadania codificando legalmente os seus direitos fundamentais, dentre eles os mencionados direitos à dignidade, ao respeito, à liberdade e a não discriminação, foi sabiamente interpretada pela relatora do texto das Diretrizes ao incorporar a Educação Infantil no âmbito da sua abrangência. Ao fazer isso, transformou as Diretrizes, além de texto normativo específico voltado à promoção da igualdade étnico-racial na educação, em documento caucionador e ao mesmo tempo complementar de uma política pública de Estado relativa à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, em especial, daquelas que, historicamente, mais têm sofrido com a violação dos seus direitos: as crianças e adolescentes negros.

Em um país com metade da população negra e com um histórico de quase 400 anos de escravidão – a contar do início do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, em 1500 – o longo processo de construção da democracia só se concluirá na sua plenitude quando se igualizar as oportunidades, os direitos e as condições mínimas de existência, liquidando-se, de uma vez por todas, com a discriminação racial. Na nossa história republicana, nunca houve momento mais propício para a radicalização desse processo. Nesse sentido, as Diretrizes, pela oportunidade do seu surgimento e pelos objetivos preconizados nas suas determinações, no que diz respeito à construção da igualdade étnico-racial, configura-se como um documento normativo impar cuja aplicação imediata, da Educação Infantil à Educação Superior, é uma necessidade indiscutível.

II – VOTO DO RELATOR

Com base nos documentos legais e normativos consultados, não há dúvidas quanto à inclusão da Educação Infantil no âmbito de incidência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, os argumentos que embasam a consulta somados às observações de vários agentes educacionais ouvidos pelo relator deste parecer indicam a necessidade urgente de adoção de mecanismos de incentivo à implementação das Diretrizes, bem como as decorrentes ações de acompanhamento e avaliação do seu cumprimento em todo o território nacional.

Brasília, (DF), 31 de janeiro de 2007.

Conselheiro Wilson Roberto de Mattos – Relator

i. III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.
Sala das Sessões, em 31 de janeiro de 2007.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional
Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13.

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **UF:** DF

ASSUNTO: Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

RELATORA: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

PROCESSO Nº: 23001.000045/2009-16

PARECER Nº: 13/2009

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 3/6/2009

I – RELATÓRIO

A Secretaria de Educação Especial do MEC encaminha a este Conselho Nacional de Educação o Ofício SEESP/GAB nº 3.019, de 26 de novembro de 2008, solicitando a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 haverá a distribuição de recursos do FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009. O Ofício vem acompanhado de subsídios com vistas à elaboração de diretrizes operacionais regulamentando o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Mérito

Em janeiro de 2008, a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta

do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a Política visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico. (grifo da relatora)

No sentido de implementar a “Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, cujo objetivo principal é o compromisso da *União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado.*

Nesse sentido, a SEESP solicitou ao Conselho Nacional de Educação que regulamente o referido Decreto, de forma a evitar equívocos na implementação do AEE.

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O art. 60 da Lei nº 9.394/96, cujo parágrafo único foi regulamentado pelo mesmo Decreto, assim dispõe:

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

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

O Decreto nº 6.571/2008 também acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, *que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências*, passando este a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular.

Parágrafo único O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.

O art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, prevê:

Art. 14 Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente.

Assim, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

Reafirma-se a pertinência da solicitação da SEESP para o CNE apresentar orientações que devem nortear os sistemas de ensino para efetivação do direito ao atendimento educacional especializado – AEE aos alunos matriculados no ensino regular da rede pública, que atendam aos critérios estabelecidos, de modo a operacionalizar o disposto no Decreto nº 6.571/2008.

Desse modo, propomos que este Parecer seja regulamentado conforme o Projeto de Resolução anexo, que estabeleceu como prioridade:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.

- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.
- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
- As atribuições do professor que realiza o AEE.
- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE.

II – VOTO DA RELATORA

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 3 de junho de 2009.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Relator *ad hoc*

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 3 de junho de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*)

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

(*) Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

- III – cronograma de atendimento aos alunos;
 - IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
 - V – professores para o exercício da docência do AEE;
 - VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
 - VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
- Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos públicoalvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **UF:** DF

ASSUNTO: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

RELATORA: Regina Vinhaes Gracindo

PROCESSO Nº: 23001.000190/2004-92

PARECER Nº: 23/2008

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 8/10/2008

I – RELATÓRIO

Trata o presente processo de proposta de Diretrizes Operacionais de Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente no que concerne: 1) aos parâmetros de *duração e idade dos cursos* para a EJA; 2) aos parâmetros de *idade mínima e de certificação dos Exames* na EJA; 3) ao disciplinamento e orientação para os *cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância*, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Histórico

Dadas as demandas de entidades nacionais ligadas à Educação de Jovens e Adultos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução nº 1/2000, cujo relator foi o eminente conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, começaram a ser revisitadas pela Câmara de Educação Básica

do Conselho Nacional de Educação, em 2004. Inicialmente, por meio do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, da lavra do Conselheiro Arthur Fonseca Filho, que indicava complementações julgadas necessárias pela Câmara de Educação Básica. Como consequência das considerações contidas em Notas Técnicas advindas da SECAD/MEC (memorandos de nºs 98 e 103), este Parecer foi reencaminhado à Câmara de Educação Básica, para nova análise. Posteriormente, a partir de estudos e consultas às Coordenações Estaduais de EJA de oito Estados brasileiros, o mesmo conselheiro exarou o Parecer CNE/CEB nº 29/2006, cuja proposta de Resolução decorrente propugnava nova redação para o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Não tendo sido homologado pelo Ministro da Educação, o referido parecer e sua respectiva Resolução retornaram à CEB para reexame. Para tanto, em 2007, a CEB designou Comissão Especial cuja responsabilidade era a de elaborar nova proposta sobre o tema. Integram a referida comissão os Conselheiros Adeum Sauer (presidente), Gersem José dos Santos Luciano, Maria Izabel Azevedo Noronha, Regina Vinhaes Gracindo (relatora) e Wilson Roberto de Mattos.

Partindo da constatação da excelente qualidade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, coube à comissão, primeiramente, identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais, depois de oito anos de sua vigência. Assim, três foram os temas que se apresentaram como tópicos a serem considerados no estudo: 1) **duração e idade mínima** para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; 2); **idade mínima e certificação** para os exames de Educação de Jovens e Adultos; 3) e a relação **Educação a Distância** e Educação de Jovens e Adultos.

Por intermédio do Edital CNE nº 2/2007 da UNESCO, decorrente do Projeto 914 BRA 1121 “Fortalecimento Institucional do Conselho Nacional de Educação”, o CNE selecionou consultor cuja atribuição foi de elaborar estudos para subsidiar as discussões e deliberações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre os três temas destacados. O consultor selecionado foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Como produto final da consultoria, foi entregue à CEB, em novembro de 2007, o documento intitulado “Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos”, de autoria do referido consultor, do qual muitas reflexões e indicações foram incorporadas ao presente Parecer.

A partir de sua designação, a Comissão estabeleceu forte articulação com a SECAD/MEC, no sentido de estabelecer estratégias para envolvimento de diversos segmentos da sociedade e órgãos do Estado, no processo. Com esse intuito, foram realizadas três audiências Públicas, por meio das quais foi possível estabelecer diálogo com entidades do campo educacional visando receber contribuições substantivas sobre os três temas destacados. Com uma média de 70 participantes por audiência, num total aproximado de 210 representantes, as referidas audiências ocorreram: (i) em três de agosto de 2007, em Florianópolis, SC, para atendimento às regiões Sul e Sudeste; (ii) em 14 de agosto de 2007, em Brasília, DF, para atender às regiões Norte e Centro-Oeste; e em 30 de agosto de 2007, na cidade de Natal, RN, para congregar representantes da região Nordeste.

As audiências contaram com a participação da Comissão Especial do CNE, do Consultor da UNESCO, de representantes da SECAD/MEC, André Luiz de Figueiredo Lázaro, Timothy Denis Ireland, Elaine Cáceres e Carmen Isabel Gatto, de dirigentes municipais e estaduais de educação e de representantes de instituições do segmento educacional ligadas à EJA.

Para balizar e incentivar os debates ocorridos nas audiências públicas foram elaborados documentos relativos aos três temas eleitos: sobre o tema *Idade para EJA*, o texto foi produzido pela professora Isabel Santos, membro do CNAEJA e coordenadora pedagógica de Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA); para o tema *Exames Supletivos/Certificação na Educação de Jovens e Adultos*, foi elaborado documento pela professora Maria Aparecida Zanetti, da Universidade Federal do Paraná, à época Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná e membro do Fórum Paranaense de EJA; e o documento intitulado *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede*, elaborado pela professora Maria Luiza Pereira Angelim, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação.

Como pano de fundo para as reflexões e indicações a serem apresentadas sobre os três temas do presente Parecer, torna-se importante situar a Educação de Jovens e Adultos no contexto do direito à educação. Para tanto, o estudo *Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos* traz relevantes considerações e, dentre elas, destacam-se:

A Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal direito não só é o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º. da Constituição como também ela é um direito civil e político. Sinalizada na Constituição e explicitada na LDB a Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Essa tipificação da Educação Básica tem o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E como se trata de um direito juridicamente protegido, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições. Daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito.

O Ensino Fundamental, etapa do nível Educação Básica, foi proclamado um direito público subjetivo. Esse caráter imprescindível do Ensino Fundamental está de tal modo ali inscrito que ele se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Assim, para a Lei Maior, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria.

(...)

Mas é preciso atentar que a inscrição desse direito na Constituição foi tanto produto dos movimentos que lutaram por esse modo de registro e dos que entendem sua importância e necessidade no mundo contemporâneo quanto de uma consciência subjetiva: o da dignidade de cada um e dos impactos subjetivos sobre essa dignidade quando esse direito ou não se dá ou se dá de modo incompleto ou irregular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) não quis deixar este campo em aberto. Por isso o § 1º do art. 37 é claro: Os sistemas de ensino assegurarão

gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas (...)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (...) consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente.

(...)

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil conheceu a redação de outra determinação constitucional. Com efeito, o art. 214 da Constituição Federal não só prescreve que a lei estabelecerá o plano nacional de educação como busca fechar as duas pontas do descaso com a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido do verbo erradicar = eliminar pela raiz) e obrigar-se a garantir o direito à educação pela universalização do atendimento escolar.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, não só contempla a EJA com um capítulo próprio sob a rubrica de Modalidades de Ensino como já em seu texto introdutório dispõe, no tópico de nº 2, que, entre as prioridades das prioridades, está a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. No diagnóstico próprio do capítulo de EJA no PNE exige-se em ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. Observe-se que sendo a EJA uma competência compartilhada (cf. por exemplo, art. 10, II, da LDB,), este trecho põe o termo governo no plural. Nas Diretrizes, igualmente e de novo, se coloca a figura dos poderes públicos (plural!) como responsáveis da tarefa, mesmo que seja a EJA do nível do Ensino Fundamental.

(...)

Tais metas do PNE contêm, se contarem com os devidos recursos, virtualidades importantes para ir fazendo do término da função reparadora novos passos em direção à função equalizadora e dessa para a qualificadora.

(...)

Assim, a Lei do PNE explicita sob clara provisão legal que a EJA é um direito público subjetivo (Constituição Federal, art. 208, §1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

(...) A Emenda Constitucional nº 14/2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), seguida da Lei nº 9.424/96 foi substituída pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Esta deu nova redação a vários artigos concernentes à educação ao instituir o

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O inciso II da nova redação do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) inclui nos respectivos Fundos todas as diversas etapas e modalidades da educação presencial, inclui as metas de universalização da Educação Básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação e no §4º desse mesmo artigo,¹ dispõe que a distribuição dos recursos do Fundo para a EJA, consideradas a totalidade das matrículas do Ensino Fundamental, será de 1/3 das matrículas no primeiro ano, 2/3 no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. Conseqüente a essa emenda, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.494/2007 regulamentando o FUNDEB.

Essa lei refere-se também à educação de jovens e adultos em alguns dos seus artigos, como é o caso do seu art. 11:

Art. 11 A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos termos da alínea c do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo.

(...)

Esses dispositivos, associados à assinatura do Brasil a convenções internacionais, elevaram o direito à educação de todos de um direito da cidadania nacional para um direito humano. A grande novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento do ser humano como portador de determinados direitos inalienáveis: os direitos do homem. A forma mais acabada dessa consciência, no interior da Revolução Francesa, é a Declaração de 1789: Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos. Essa mesma declaração afirma que a finalidade de toda e qualquer associação política é a de assegurar esses direitos naturais e inalienáveis. Ou em outros termos: os direitos do homem precedem e condicionam os direitos do cidadão.

Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação.

Entre esses bens está a educação escolar de cuja assunção como direito humano o nosso país é signatário em várias Convenções, reconhecendo-a como inalienável para todos, a fim de que todos se desenvolvam e a pessoa como indivíduo e como ser social possa participar na vida sócio-político-cultural.

Como diz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos:

¹ Aqui torna-se importante explicitar que o ensino regular é o que está sob a lei. A educação escolar, sob a LDB, é regular em qualquer de seus níveis, etapas e modalidades. Os níveis se referem ao grau: Educação Básica e educação superior e suas devidas etapas. E as etapas possuem especificações entre as quais as modalidades. Modalidades são um modo específico de distinguir as etapas e os níveis. Quando essa especificação se faz sob o signo da idade, ela busca identificar as fases da vida. Nesse caso, as chamadas etapas *da idade própria* são tão *modalidades* quanto as referidas aos que *não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram*. Nesse sentido, as modalidades abrangem, além das faixas etárias, outros modos de ser como os relativos a etnias ou a pessoas com necessidades educacionais especiais.

(...) a Educação Básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos sócio-culturais (sic);

Os jovens e adultos são listados especificamente nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica à qual têm direito ao longo de toda a vida.

Vê-se, pois, que a EJA, lentamente, vem ampliando um espaço legal que deveria ter tido desde a Constituição Federal de 1988 e, conseqüente a isso, ter fontes de meios e recursos para dar conta de suas finalidades, metas e objetivos.

Quanto ao disciplinamento legal que a Educação de Jovens e Adultos recebe na LDB, vale destacar:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei nº 11.741, de 16/7/2008).

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

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

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

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

Também a Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, que identificou as demandas da sociedade civil e política no contexto de todas as modalidades e etapas da Educação Básica, indicou a importância do atendimento aos jovens e adultos ao estabelecer a necessidade de *consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados.*

A partir dessas considerações, que sustentam a identificação da Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo, o presente Parecer trata, a seguir, das três questões operacionais anteriormente descritas.

Análise

1. Idade mínima de ingresso e duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

O estudo *Novos Passos da Educação de Jovens e de Adultos*, no quesito referente à duração dos cursos de EJA, assim se coloca:

O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 contempla a questão de se determinar nacionalmente a duração mínima dos cursos denominados “cursos supletivos” e de regulamentar a idade mínima de início desses cursos.

Esse Parecer propõe 2 (dois) anos de duração para a EJA no segundo momento do Ensino Fundamental (5^o a 8^o anos) e de 1 ano e meio para o Ensino Médio.² (...) O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 29/2006, que propõe a retomada e discussão de alguns conceitos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Basicamente se volta para cursos e exames, tempo de integralização e idade. O Parecer explicita que, apesar de os conceitos daquele Parecer terem sido corretamente trabalhados, agora se pretende apenas definir em nível nacional algumas questões operacionais que melhor conduzam a EJA a suas finalidades. Desse modo, o novo Parecer deixa ao critério judicioso dos sistemas um tempo livre para a integralização da duração mínima da primeira etapa do Ensino Fundamental. Quanto às outras etapas, converte os mesmos tempos do Parecer CNE/CEB nº 36/2004 em meses: 24 meses para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) meses para o Ensino Médio da EJA. As idades mínimas para o início do curso também ficaram as mesmas da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.³

A CEB ainda se ocupou da inclusão da EJA como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, dada a previsão posta no Decreto nº 5.154/2004. Sob esse Decreto, a CEB aprovou o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Contudo, com a entrada do Decreto nº 5.478/2005 (PROEJA), era preciso complementar a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Tal complementação, objeto do Parecer CNE/CEB nº 20/2005, se deu com a Resolução CNE/CEB nº 4/2005. Essa inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005 e determina que essa integração deverá contar com carga horária mínima de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional de nível médio (...)

O Parecer CNE/CEB nº 29/2005 aprova, em caráter excepcional, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado “Sistema S”, para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA, objeto do Decreto nº 5.478/2005,

2 Como se vê, a proposição do Parecer nº 36/2004, quanto à duração mínima, corresponde à determinada pelo Decreto nº 5.622/2005.

3 O curioso é que o Parecer nº 29/2006 não incorpora o que já determinava o art. 31 do Decreto nº 5.622/05. Esse parecer da CEB ainda aguarda homologação ministerial. Observe-se ainda, por excesso, que, sendo as idades dos exames de EJA definidas em lei, qualquer alteração aí só poderá ser feita mediante aprovação de nova lei.

do Parecer CNE/CEB nº 20/2005 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2005. O Decreto nº 5.840/2006 dispõe em seu art. 1º:

Artigo 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

(...)

§3 O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no §4º deste artigo.

O Parecer CNE/CEB nº 37/2006 se remete ao Programa ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária e o aprova sob a égide do art. 81 da LDB e que deverá ser executado em regime de colaboração estabelecendo as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem.

No que concerne às considerações acerca da idade de entrada dos estudantes nos cursos de EJA, o estudo em questão indica que:

A idade de entrada nos cursos de EJA, em princípio, determina e é determinada pela idade permitida na LDB para a feitura dos exames supletivos. Tais exames, de acordo com a legislação educacional, reiterada no Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo.

Esclareça-se que há que se distinguir os exames supletivos dos exames realizados no âmbito dos cursos de EJA. Os primeiros, considerados como “de massa” devem ser cuidadosamente controlados a fim de se não se perderem sob padrões inaceitáveis. Os exames realizados em cursos devem ser cuidadosamente verificados em toda a sua estrutura de funcionamento para que atendam à devida qualidade.

(...)

(...) a oferta mais ampla da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, em três turnos, iria completando o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

Se a LDB não determina explicitamente a idade inicial dos cursos da EJA, é porque ela trabalha com o início e o término cuja faixa (hoje) entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos, determina a escolaridade obrigatória como escolaridade universal. O conjunto do ordenamento jurídico não deixa margem à dúvida: na faixa da idade obrigatória não há alternativa: ou é escola ou é escola.

(...)

É fato que a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) em seu art. 2º considera, para efeitos desta lei, a pessoa até 12 (doze) anos incompletos como criança e aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos, como adolescente. Esta lei de proteção integral a crianças e adolescentes tem uma doutrina que afirma o valor intrínseco da infância e adolescência que deve ser respeitado pela família e pelo Estado, por meio de políticas de assistência social, saúde, cultura, esportes, educação e, sob ela, se faz também uma distinção entre maiores de idade e menores. Assim, nessa lei, a definição

de jovem se dá a partir de 18 (dezoito) anos a fim de se respeitar a maioria posta no art. 228 da Constituição Federal e no art. 104 do ECA. A mesma lei reconhece a idade de 14 (quatorze) anos como uma faixa etária componente da adolescência, segundo seus artigos 64 e 65. Essa lei visa com isso estabelecer, junto com a proteção integral, a idade limite para que uma pessoa possa responder por infrações penais que ela cometa e possa ser protegida contra qualquer entrada precoce no regime de trabalho. Desse modo, abaixo dessa idade estabelecida (dezoito anos), a pessoa é considerada incapaz de responder plena e penalmente por eventuais atos ilícitos que haja praticado e deve ser obrigada a freqüentar a escola.⁴

A LDB, por sua vez, sem desatender a distinção entre menoridade e maioria posta pela Constituição, volta-se para os processos cognitivos e socializadores nos quais os ciclos da formação humana e as etapas etárias de aprendizagem são o seu foco. A LDB lida menos com maioria/menoridade e mais com o amadurecimento cognitivo, mental e cultural voltando-se para aquilo que um estudante sabe e do que está em condições de aprender e de se formar como cidadão. Segue-se, daí, sua diferenciação com o ECA.

(...)

Se a Constituição, a Lei do FUNDEF e o ECA não assinalam diretamente a faixa de 7 a 14 (quatorze) anos como a do ensino obrigatório na idade própria, o mesmo não acontece com a LDB. Hoje, ela se situa entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. Com base nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000) determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezesete) anos para o Ensino Médio.

(...)

Ao lado disso, a EJA, sendo uma modalidade tão regular de oferta quanto outras, não pode ser oferecida apenas no período noturno. Embora a EJA tenha um acolhimento mais amplo no período da noite, ela deve ser oferecida em todos os períodos como

ensino seqüencial regular até mesmo para evitar uma segregação temporal. No caso de um ensino seqüencial regular noturno, contudo, deve-se estabelecer uma idade mínima apropriada. Mas o que faria aproximar o ECA das finalidades maiores da LDB, do PNE e do PNEDH é a definição de um tempo para que a obrigatoriedade (progressiva) do Ensino Médio chegue a bom termo.

No caso de haver uma mudança de idade da EJA, tanto para início de cursos quanto de exames supletivos, para mais, na LDB, – algo não consensual – além da recusa a qualquer rebaixamento de idade, regras de transição temporal e pedagógica deverão ser estabelecidas a fim de que os sistemas possam se adaptar, com tranqüilidade, às eventuais alterações.

⁴ O inciso VI do art. 54 do ECA antecipa a LDB quando diz ser *dever do Estado* a oferta do ensino regular noturno ao *adolescente trabalhador*. Ao invés dessa última expressão, a LDB adota a de *educando* segundo o art 2º.

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adollescere da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino seqüencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”. Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...). A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

Ora, essa situação é exatamente o que os defensores da não alteração das idades apontam. Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social.

Além do estudo apresentado é importante considerar, no presente Parecer, as conclusões advindas das três audiências públicas, realizadas em 2007 e mencionadas anteriormente.

O texto gerador das discussões deste tópico de trabalho, sobre o tema idade para EJA, conclui sua análise encaminhando a seguinte alternativa:

(...) cientes dos prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA, propomos que ao invés de rebaixada, a idade seja aumentada para 18 (dezoito) anos no Ensino Fundamental e mantida para o Ensino Médio, acreditando que assim seremos mais coerentes com os atuais marcos legais e psicossociais que convencionaram os 18 (dezoito) anos como uma boa idade para que os jovens exerçam suas competências para pensar diferente, para fazer escolhas sobre o que lhes serve e interessa e decidir entre outros, sobre sua formação escolar (inclusive se na modalidade a distância).

Com esse marco indicativo, os quinze grupos participantes das referidas audiências revelaram a complexidade do tema frente às diversas conseqüências que qualquer das opções (manter ou aumentar a idade de ingresso na EJA) traz. Com isso, vale assinalar que:

1. Dos quinze grupos que se reuniram para debater a questão da idade de ingresso na EJA (cinco por audiência), sete não conseguiram consenso: três das regiões Sul e Sudeste; um das regiões Norte e Centro-Oeste; e três da região Nordeste. Isto implica dizer que 46% dos grupos se dividiram internamente; uns posicionando-se favoráveis à ampliação da idade e outros com posição contrária a essa alteração.

2. Com posição favorável ao aumento da idade de ingresso em EJA para dezoito anos, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja nos cursos ou exames, seis grupos assim se apresentaram: um, das regiões Sul e Sudeste; quatro, das regiões Norte e Centro-Oeste; e um da região Nordeste. Desta forma, 40% dos quinze grupos reunidos nas três audiências realizadas compreendem a necessidade de elevação do patamar de idade, com o intuito de reduzirem as diversas ocorrências negativas decorrentes da atual prática.
3. Um grupo de representantes da região Nordeste posicionou-se favoravelmente à manutenção da mesma idade estabelecida na LDB para os exames como parâmetro para ingresso nos cursos de EJA, que é de quinze e dezoito anos, respectivamente para o Ensino Fundamental e Médio.
4. Um grupo de componentes das regiões Sul e Sudeste foi taxativo ao não aceitar o rebaixamento da idade de acesso ao Ensino Fundamental e Médio para a EJA. E indica que, caso haja a ampliação da idade, é preciso prever um processo delicado e aprofundado de transição, porém não muito demorado.

Cabe destacar algumas considerações assinaladas pelos grupos, que demonstram sua preocupação com a questão da idade de ingresso dos estudantes nos cursos de EJA.

1. Muitos grupos, independente de terem se posicionado contra ou a favor da mudança do patamar de idade, externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos mostrando, inclusive, experiências reveladoras de que o ensino regular ainda não discutiu os meios de permanência de seus alunos adolescentes que se situam na faixa etária de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos (Regiões Norte e Centro-Oeste).
2. Do mesmo modo, outros grupos (Regiões Sul e Sudeste) percebem que muitos Estados não têm condições estruturais para absorverem os alunos menores de 18 (dezoito) anos que não serão inseridos na EJA e esta constatação, certamente, propiciou a existência de posições contrárias a qualquer alteração da idade de ingresso.
3. Alguns grupos, mesmo sabendo das implicações que a delimitação de 18 (dezoito) anos trará, colocam-se favoráveis a ela tendo em vista evitar a migração dos adolescentes para a EJA e o aligeiramento dessa formação (Regiões Norte e Centro-Oeste).
4. Dentre os que se colocaram absolutamente favoráveis à mudança do patamar de idade para 18 (dezoito) anos, alguns revelam (i) que esta mudança só poderá ser feita se forem consideradas as especificidades e as diversidades, tal como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos; (ii) a necessidade de adequação gradativa dos sistemas a essas demandas; (iii) que, dada a tipologia dessa mudança, a questão da idade de ingresso nos cursos de EJA, nos níveis fundamental e médio, precisa ser revista em lei (Regiões Norte e Centro-Oeste).
5. Independentemente da manutenção ou da ampliação da idade, um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do

processo e que a discussão sobre o limite da idade da EJA é pertinente, sobretudo, para melhor definir o território da EJA, período de atuação dos professores, currículo, metodologias, entre outros.

6. Grupos de representantes das regiões Sul e Sudeste consideram que enquanto não se resolver o problema do Ensino Fundamental haverá sempre uma parcela de excluídos e isso demanda uma melhor articulação entre as modalidades de ensino, já que todos ofertam Educação Básica. E nessa mesma linha de raciocínio, representantes das regiões Norte e Centro-Oeste declaram que os problemas identificados na EJA só serão resolvidos com uma revisão da Educação Básica, na qual fique clara a finalidade de cada modalidade de ensino e qual projeto políticopedagógico é próprio para cada uma dessas idades.

2. A competência para certificação e idade mínima para os exames da Educação de Jovens e Adultos

Para dar suporte à decisão da Câmara de Educação Básica quanto à questão da idade para os exames na Educação de Jovens e Adultos cabe, inicialmente, analisar algumas reflexões apresentadas no documento *Novos passos da Educação de Jovens e Adultos*:

(...)

Por outro lado, tais exames supletivos devem progressivamente ser incluídos em um quadro em extinção, ao mesmo tempo em que, também aceleradamente, vai-se universalizando a Educação Básica na idade própria. Importa assinalar que a LDB continua dispondo que o Ensino Médio deve ir se tornando progressivamente obrigatório. A obrigatoriedade do Ensino Médio de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos muito cooperaria para o fim progressivo dos exames supletivos.

(...)

Em que pese uma possibilidade de alteração legal das idades para exames supletivos, tal como vige hoje na LDB, é preciso atentar que a solução maior para a função reparadora e para a função equalizadora da EJA⁵ ainda é a oferta e o atendimento universalizado da Educação Básica, com permanência, com qualidade, na idade própria e com fluxo regular. Só esse ganho da cidadania, associado a mudanças mais fundamentais como a melhor e maior distribuição de renda, poderá evitar a reprodução de desigualdades que acabam por atingir as crianças e adolescentes e estancar a produção de novos demandantes da função reparadora e da equalizadora pertinentes à EJA.

(...)

Hoje, a idade dos exames supletivos é determinada pelo art. 38 da LDB: a de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio. E é desses patamares que, à época, a Câmara de Educação Básica interpretou que se pode determinar a idade de entrada nos cursos. Seria criar uma incongruência afirmar que os cursos poderiam ter seu início só em idade acima da estabelecida pelos exames. Nesse caso, por exemplo, um adolescente de 15 (quinze) anos poderia fazer exames supletivos, mas se quisesse fazer o curso de EJA – Ensino Fundamental, só lhe seria facultado a partir dos 16 (dezesesseis) ou 18 (dezoito) anos.

5 Tais funções foram trabalhadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 em II, 2.

(...)

E conclui que a alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

Quanto à competência dos diversos níveis da administração pública para certificação de EJA o referido documento assim se coloca:

A certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, fornecido pela instituição escolar, pelo qual se comprova a terminalidade de um curso ou de uma etapa do ensino dos quais exames ou provas podem ser solicitados como uma das formas de avaliação de saberes. Tal certificação, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional. Logo, toda certificação com base legal tem validade nacional.

(...)

No caso da EJA, o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municípios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades. Portanto, a certificação das etapas da Educação Básica, aí compreendida a EJA, é competência própria dos Estados e dos Municípios, garantindo-se assim a autonomia dos entes federados.⁶

Por outro lado, o art. 242, §2º, da Constituição Federal, reconhece o Colégio Pedro II como pertencente à órbita federal e os artigos 9º, II, e 16, I, não desautorizam a existência de um pequeno sistema federal não-universitário especialmente situado no âmbito das instituições federais de Educação Superior e de Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Pode-se aventar a hipótese de um exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, §1º, da Constituição Federal).

O Estado Nacional, enquanto nação soberana, tem competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais, podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação.

Uma certificação da qual a União possa se fazer parceira, contudo, não pode ser descartada como no caso da necessidade do exercício da função supletiva, de acordo com o art. 8º, §1º, da LDB e art. 9º, III, da mesma lei.

Mesmo o exercício da função supletiva prevista para a União (cf. art. 211, §1º, da Constituição Federal), visando a um padrão mínimo de qualidade e a uma maior igualdade de oportunidades, caminha numa direção não invasiva, se houver a proposta de um regime de parceria voluntária a cuja adesão os Estados e/ou Municípios podem pretender, sobretudo os que careçam de um corpo técnico qualificado.

O concurso da União se daria sob a forma de uma adesão consentida, uma parceria, cujos termos seriam negociados com um município ou vários municípios, com um

⁶ É preciso distinguir certificação de conclusão da EJA, atribuições próprias aos sistemas de ensino (expedem certificados), da certificação própria da educação profissional média de nível técnico e também do ensino superior (emitem diplomas) e também daquela própria dos conselhos profissionais de controle das profissões. Agências internacionais de regulação, como as ISO, atribuem, no âmbito do mercado diversas formas de certificação segundo campos de atuação.

Estado ou mais. Nesse caso, a certificação nacional conferida pelos sistemas de ensino se serve de um exame intergovernamental cuja validade nacional é plenamente procedente em um regime federal por cooperação recíproca.

Além desses argumentos de fundo, outros poderiam vir a ser contemplados nesta parceria cooperativa. Dada a diversidade do país, sua extensão continental e as disparidades regionais e intra-regionais existentes, muitos entes federativos, especialmente Municípios de pequeno porte, carecem de um pessoal especializado para dar conta de dimensões técnicas e metodológicas dos exames. Nesse caso, retorna-se à função supletiva da União que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação.

Pode ser aventada a hipótese de uma dimensão ética quando houver a ausência de instrumentos capazes de detectar a seriedade e probidade de agentes que se proponham a fazer a oferta desses exames supletivos sem a obediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra b do art. 36 desta. A crítica aos aproveitadores e aos espertalhões deve ser colocada claramente como dimensão ética e como algo inerente ao art. 37 da Constituição Federal, ao art. 9º, IV, da LDB, ao art. 15 da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e ao Código de Defesa do Consumidor.

Postas tais dimensões organizacionais e que requerem o papel coordenador da União (art. 8º da LDB), um processo de certificação intergovernamental pode representar uma alternativa como ponto de chegada no exercício da competência comum a todos entes federativos (art. 23, V, da Constituição Federal), sob o regime de cooperação recíproca em vista de maiores oportunidades educacionais.

(...)

Respeitando a autonomia dos sistemas de ensino, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deixa em aberto que, sob a inspiração do ENEM, os Estados e Municípios fossem se articulando entre si e, de modo radial (vale dizer raios que se irradiam para fora de si) e ascendente (estratégias articuladas que ampliam o número de raios e os fazem subir para outros), fossem gestando exames comuns unificados. Na intenção do Parecer, esta cooperação radial poderia desaguar no ENEM, já que a EJA como modalidade regular pode compartilhar deste exame, desde que respeitados sua identidade e seu modelo pedagógico próprio.

Uma certificação nacional com exames intergovernamentais, em qualquer hipótese, deve ser resultado de um exercício do regime de colaboração. Trata-se de uma possibilidade de articulação que, respeitando a autonomia dos entes federativos, titulares maiores da certificação da Educação Básica, deixe claro que se trata de uma adesão consentida, decorrente do pacto federativo próprio de um regime de cooperação recíproca.

Mas é preciso atentar para o método dessa alternativa. Dado o modelo pedagógico próprio da EJA, dado o regime federativo, dada uma certa variabilidade de conteúdos dos componentes curriculares hoje existentes nos diferentes sistemas de ensino dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso ir, com cuidado e respeito, na montagem da metodologia da proposta. Esse cuidado exige uma radiografia e uma consideração dos diferentes pontos de partida (diversidade) e um avançar no sentido de exames unificados (comuns) sem serem uniformes (comum-unidade). Em outras palavras, que a

tradução das diretrizes em matéria de cobrança das competências da certificação (escolar) acolha tanto a exigência de uma base nacional comum quanto as peculiaridades que os diversos pontos de partida possam abrigar.

As três audiências realizadas trouxeram importantes contribuições no sentido de identificar as posições de representantes do campo educacional sobre o tema *Certificação em EJA*. As referidas contribuições foram analisadas a partir de três categorias: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA; idade para os exames; e considerações gerais.

No que diz respeito ao ENCCEJA, houve quase unanimidade de posições de todos os quinze grupos, no sentido de compreender sua inadequação como mecanismo para a certificação na EJA. A unanimidade não foi alcançada por força de um membro de um dos grupos do Nordeste que incentiva a existência do ENCCEJA como uma segunda possibilidade para o estudante, entendendo que *ele deve ser um mecanismo que estimula a pesquisa e a avaliação para fundamentar o controle social, de tal forma que os seus resultados sejam utilizados como mecanismo de exigibilidade da qualidade social da educação regular de jovens e adultos*. Além disso, um dos grupos representando as Regiões Sul e Sudeste reconhece *como tarefa do Estado validar e certificar saberes adquiridos fora da escola, seja na modalidade de EJA ou em outra, mas não por meio de exame nacional*. E, finalmente, outro grupo do Nordeste posicionou-se contrário ao ENCCEJA, *no formato em que ele está* (Nordeste), sinalizando, dessa forma, que em outro formato ele poderia promover a certificação.

Todos os demais grupos (13) se posicionaram contrários à existência do ENCCEJA. Nesse sentido, para eles, o ENCCEJA:

1. Oferece uma certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo.
2. Não deve ser vinculado à certificação.
3. Inviabiliza a prática da autonomia dos Estados e Municípios, sendo, portanto, uma forma de certificação imprópria.
4. Traz, de forma equivocada, apenas a questão da certificação e não a de avaliação do ensino.
5. É um processo discriminatório, diferente dos demais sistemas de avaliação.

Vale ressaltar que uma das posições apresentadas, mesmo não sendo hegemônica, foi favorável à existência de um exame nacional como instrumento diagnóstico para que a União seja capaz de estabelecer políticas públicas compatíveis com a realidade. No entanto, esse exame nacional não credenciaria a União a certificar desempenho de estudantes. Nesse sentido, a título de exemplo, um dos grupos do Nordeste assim se posicionou: *o ENCCEJA pode ser uma política para diagnosticar as aprendizagens, mas não para certificar*.

Quanto à idade para o exame, importante destacar que, mesmo não tendo sido originariamente uma das questões apresentadas para debate nas audiências, dado já estar consignada em lei, ela se tornou ponto de questionamento natural nos grupos, uma vez que os demais temas acabaram desaguando nessa questão. Com isso, três grupos, por unanimidade, encaminharam sugestões: um deles relacionou a certificação com os exames, trazendo proposta de alteração da LDB, no sentido de se estabelecer a idade de dezoito anos como idade mínima para os exames do Ensino Fundamental e vinte e um anos, para o Ensino Médio

(Sul e Sudeste); outro considerou que a idade para exames deve ser de dezoito anos (Norte e Centro-Oeste); e outro sugeriu que o CNE encaminhe alteração do artigo 38 da LDB, no sentido de elevar a idade permitida para a realização de exames (Sul e Sudeste), sem especificar qual idade seria a mais adequada.

Além dessas duas questões pontuais (ENCCEJA e idade) os grupos ofereceram algumas posições e sugestões sobre: a importância da certificação nos exames; quem deve ter a competência para certificação; como deve ser a certificação; e o que cabe ao INEP, nesse processo:

1. Há acordo quanto à necessidade de oferta dos exames anteriormente denominados de “supletivos” (Sul e Sudeste).
2. É o Estado (UF) que deve permanecer ofertando a certificação, porém ela precisa ser reformulada, porque há um índice alto de desistência (Norte e Centro-Oeste).
3. O MEC deve oferecer subsídios aos Estados para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro (Norte e Centro-Oeste).
4. É necessário repensar o exame fora do processo (contestada por um membro do grupo representante do SESI) e criar uma estrutura de supervisão e de acompanhamento dessas instituições, identificadas como “indústrias de certificação” (Sul e Sudeste).
5. Considerou-se necessário retornar os objetivos dos exames, não como política compensatória, mas estabelecendo critérios bem definidos, de modo a reconhecer os saberes adquiridos em outros espaços sociais (Norte e Centro-Oeste).
6. Há necessidade de empreender avaliações sobre os exames de certificação com vistas a subsidiar as políticas públicas da área (Norte e Centro-Oeste).
7. Foi destacada a importância de que os exames “supletivos” se configurem como exame de Estado, de modo a superar a política compensatória e valorizar os saberes, competências e habilidades dos sujeitos que buscam a EJA (Norte e Centro-Oeste).
8. A certificação deve ser decorrência da formação e deve haver uma preparação para os exames (Nordeste).
9. Há necessidade do processo de exame ser repensado e revisto continuamente, porque se ele efetivamente não certifica, apenas induz a uma certificação e acaba provocando uniformização no processo (Sul e Sudeste).
10. Surge uma questão a ser analisada: o certificado é para certificar em série ou para certificar as aprendizagens? (Nordeste).
11. O INEP precisa fazer outras pesquisas e não apenas a pesquisa que vem depois do exame feito. Ele deveria identificar as formas pelas quais os professores são formados e qual a formação continuada que possuem, dentre outros (Norte e Centro-Oeste).

É de extrema importância identificar como essa questão foi sendo tratada na legislação educacional historicamente. Até o advento da Lei nº 9.394/96 (LDB), havia o entendimento tácito de que o atendimento aos jovens e adultos, anteriormente denominado de “supletivo”, deveria ocorrer para os jovens a partir de 18 (dezoito) anos completos, no Ensino Fundamental (antes denominado de Ensino de 1º grau) e de 21 (vinte e um) anos no Ensino

Médio (antigo Ensino de 2º grau). Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71 estabelecia que, no que concerne aos exames, eles assim deveriam ocorrer:

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

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

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;*
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.*

A drástica alteração ocorrida por força da Lei nº 9.394/96 (LDB), antecipando a idade mínima dos exames de 18 (dezoito) para 15 (quinze) anos (Ensino Fundamental) e de 21 (vinte e um) para 18 (dezoito) anos (Ensino Médio), por certo decorreu exatamente do momento em que o poder público deliberou por dar focalização privilegiada ao Ensino Fundamental apenas para as crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos e, assim, delimitando, com clareza, a população-alvo de sua responsabilidade e, conseqüentemente, de suas políticas públicas prioritárias. Com essa medida, alcançou-se um patamar de quase universalização do acesso dessas crianças (97%) no Ensino Fundamental. Por outro lado, pesquisas e estudos que acompanharam os impactos dessa medida apontaram a pífia atenção dada, nesse período, à Educação Básica como um todo orgânico e à Educação Superior. Dessa forma, na Educação Básica, tanto a Educação Infantil (zero a cinco anos), como o Ensino Fundamental (para os maiores de 14 anos) e o Ensino Médio, ficaram excluídos da oferta obrigatória do Estado. Além disso, e decorrente dessa postura, o Estado brasileiro evidenciou o equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenilizados, habilitaram-se a ingressar na educação de *jovens* e adultos.

3. Educação a Distância como forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos

Ao analisar a relação estabelecida entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância, do mesmo modo que nas análises anteriores, cabe verificar o posicionamento do consultor, expresso no documento-produto da consultoria, primeiro, verificando a duração prevista para os cursos de EJA desenvolvidos na modalidade a distância:

O Decreto nº 5.622/2005, dispondo regulamentação sobre a Educação a Distância, também contemplou a EJA e permite sua oferta, nos termos do art. 37 da LDB. Seu art. 31 diz:

Artigo 31 Os cursos a distância para a Educação Básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no Ensino Fundamental e um ano e meio no Ensino Médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.⁷

O Decreto, desse modo, por contraste, estabelece como regra que a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD no Ensino Fundamental, não poderá ser inferior a 2 (dois) anos e, no Ensino Médio, não poderá ser inferior a 1 (um) ano e meio. E como

⁷ O Decreto estabelece o tempo mínimo de duração para a EJA.

o princípio da isonomia deve ser observado quanto à equiparação do ensino a distância com o presencial, segue-se que também no caso desse último aplicase o mesmo critério mínimo de duração. Afinal, o art. 3º desse Decreto, em seu §1º diz:

Artigo 3º (...) §1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

Desse modo, a questão da duração fica regulamentada em nível nacional por decreto.

Quanto à legislação e ao funcionamento dos cursos de EJA desenvolvidos via Educação a Distância, o mesmo estudo aponta para:

A relação entre EJA e EAD, no afã de regulamentar o art. 80 da LDB, já havia sido objeto do Decreto nº 2.494/98 e do Decreto nº 2.561/98, e de sua revogação surgiu o Decreto nº 5.622/2005. O art. 2º desse último Decreto, em seu inciso II dispõe:

Art. 2º A Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - Educação Básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - Educação de Jovens e Adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394/96.

O art. 3º desse Decreto exige a obediência à legislação pertinente, estabelece a mesma duração para os cursos a distância e para os presenciais e reconhece a aceitação de transferências entre si. O art. 4º exige, além do cumprimento das atividades programadas, a realização de exames presenciais pelas instituições de ensino credenciadas. O art. 7º dispõe sobre a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade.

O art. 11 diz ser competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e distrital a promoção dos atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada. No inciso I, a Educação de Jovens e Adultos comparece sob essa regra. Importa reproduzir outros incisos desse artigo:

§1º Para atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§2º O credenciamento institucional previsto no §1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§3º Caberá ao órgão responsável pela Educação a Distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§1º e 2º.

Portanto, ao se pretender abrir a oferta para além da unidade federada – algo tecnicamente inerente aos sistemas virtuais – há que se obter um credenciamento da União⁸ e, ao mesmo tempo, ter a aprovação do(s) Conselho(s) de Educação dos respectivos sistemas de ensino. Isso significa a possibilidade do envolvimento dos Estados e Municípios. Também há o Capítulo III cujo título é Da Oferta de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional na Modalidade a Distância, na Educação

⁸ Cf. Portaria Normativa nº 2 de 10/1/2007 do MEC.

Básica. Seus artigos abaixo especificados dizem:

Art. 18 Os cursos e programas de Educação a Distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

A autorização para o funcionamento desses cursos depende, pois, dos Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, mantidas as exigências da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Já o art. 19 do Decreto diz:

Art. 19 A matrícula em cursos a distância para Educação Básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

Esse artigo retoma a autonomia dos sistemas, o art. 24, II, “c”, da LDB, a avaliação e validação de saberes trazidos e a idade mínima de entrada nos cursos de EJA respeitadas as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O art. 26 institui dispositivos e condições para a oferta de cursos e programas a distância (...) em bases territoriais múltiplas (...)

Seja pela funcionalidade representada como produto, seja por um domínio operacional técnico (processo) complexo, seja pela metodologia própria desse sistema, a EJA/EAD deve ser tratada com o maior cuidado. Ela pode perder credibilidade, seja por uma eventual mercantilização, seja por uma inépcia no âmbito processual. Nesse sentido, os docentes devem ter uma formação específica que os torne competentes no domínio operacional das novas tecnologias da informação e das comunicações e compromissados com as formas novas de interatividade pedagógica que a cultura virtual exige em geral e, de modo especial, com a Educação de Jovens e Adultos.

Tal como foi apresentado nos itens anteriores, deve-se ressaltar as posições advindas dos quinze grupos que estudaram a temática *relação entre EJA e EAD*, nas três audiências públicas realizadas em 2007.

Sete dos quinze grupos ressaltaram que a relação entre EJA e EAD é um tema muito recente nos meios educacionais e que, por isso, eles identificam possuir muito pouco conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, destacam a necessidade de desenvolvimento de estudos aprofundados sobre essa relação, para obterem maior compreensão das reais possibilidades da Educação a Distância em EJA. Destacaram, também, que, no momento, *todos estão em processo de aprendizagem* e que estejam disponíveis as condições para se apropriarem das ferramentas que fazem a mediação da prática educativa. Desse modo, enfatizaram fortemente a ampliação do debate sobre a EAD, inclusive em outros ambientes de EJA: fóruns, universidades e movimentos sociais, assim como a urgência da apropriação das tecnologias de comunicação e multimídia, *como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação.*

Sobre a importância da Educação a Distância na EJA, sete grupos se pronunciaram: um deles não conseguiu chegar a um consenso sobre a adequação da EAD no desenvolvimento da EJA; em outro o consenso ficou prejudicado no que tange à forma de a Educação a Distância ser aplicada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, podendo, no entanto, vir a ser implementada a partir do segundo segmento; e os demais (cinco grupos) ressaltaram

pontos importantes nessa relação. Destes cinco, vale destacar que um deles, mesmo concordando que a EAD é importante para a EJA, reconhece que *faltam muitos esclarecimentos, principalmente no que se refere à própria estrutura, tal como a questão do financiamento*; outro indicou a possibilidade de existência de um modelo possível e específico para a Educação a Distância na EJA; outro enfatizou a importância dessa relação, especialmente *junto àqueles adultos que não podem freqüentar diariamente uma sala de aula e que têm o seu tempo de estudar*; outro externou a idéia de que se podem utilizar as tecnologias para *errar menos* e usar tais mecanismos como *troca de experiências*, havendo a possibilidade de esses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional; e, finalmente, outro demonstrou que o assunto já se apresentou em outras épocas com movimentos que propiciaram cursos a distância e pela TV, mas que a questão que ora se apresenta, de forma diferente, *passa a ser focada privilegiando o uso de tecnologias da informação e da comunicação*.

Quatro dos quinze grupos situaram algumas condições para que a EAD possa ser desenvolvida na EJA. Para um deles, é necessário elevar o padrão de capacidade de leitura dos seus usuários, como condição inerente ao modo da EAD; outro indicou a necessidade de formação específica para os professores que vão trabalhar com as tecnologias, bem como para os produtores dos conteúdos das tecnologias; outro encaminhou a necessidade de que os governos estaduais e municipais equipem as escolas com os meios de comunicação e de informação necessários para que a EAD e a EJA se desenvolvam juntas, de forma complementar; outro destacou que a questão do mediador se prende à sua formação questionando quem vai formar esse mediador ou esse emissor, para que o indivíduo faça a leitura “competente” do mundo; e outro, finalmente, recomendou uma emenda ao Decreto Presidencial que contemple requisitos mínimos para o funcionamento da EJA, mediado pela EAD.

O documento *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede*, discutido nas audiências públicas, apresentou relevantes propostas que serviram de parâmetros para as reflexões desenvolvidas. Elas referem-se: à necessidade de institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos como política pública de Estado; à importância da delimitação da idade de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Fundamental, em comunidade de aprendizagem em rede, com duração mínima de 2 (dois) anos no 1º segmento e de 2 (dois) no 2º segmento (total de 4 anos), com a garantia de que a aplicação das TIC se assente na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de Educação Física, de Artes Plásticas e Visuais, Musicais e Cênicas, de laboratórios de ensino em Ciências Naturais, de audiovisual, de informática com internet e de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para as práticas relativas à formação profissional inicial e gestão coletiva do trabalho; à demanda pela fixação de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio, com os mesmos requisitos dos estabelecidos para o Ensino Fundamental, com duração de 2 (dois) anos, com a interatividade desenvolvida de modo mais intenso, inclusive na produção das linguagens multimídia em laboratórios de audiovisual, informática com internet, com garantia de ambiente escolar devidamente organizado para as práticas descritas para o Ensino Fundamental; bem como para as práticas relativas à qualificação/formação profissional técnica e gestão coletiva do trabalho; ao destaque da interatividade pedagógica como condição necessária e garantida na relação de 1 (um) professor(a) licenciado(a) na disciplina com jornada de 20 horas para duas turmas de 30 estudantes cada (60 estudantes) ou jornada de 40 horas

para quatro turmas de 30 estudantes cada (120 estudantes), não se propondo nem o chamado tutor(a), nem o orientador(a) de aprendizagem; à oferta de livros para os estudantes (e não módulos/“apostilas”), além da oportunidade de consulta no pólo de apoio pedagógico; à garantia de infra-estrutura tecnológica como pólo de apoio pedagógico às atividades escolares com acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet⁹ aberta às possibilidades da chamada convergência digital; à busca de esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB da SESu/MEC na consolidação dos pólos municipais de apoio, também, à Educação Básica de Jovens e Adultos; ao estabelecimento de avaliação de aprendizagem dos estudantes de forma contínua/processual e abrangente, como auto-avaliação e avaliação em grupo com procedimentos avaliativos, também presenciais, assim como avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos e, finalmente, avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada atual de Educação Básica de Jovens e Adultos que, sob novos parâmetros, descredenciem as práticas mercantilistas de *aligeiramento* e de falsa *autonomia de aprendizagem* pela ausência ou escassez de interatividade pedagógica a pretexto de *compra do serviço educacional de baixo custo*.

A proposta

A partir das demandas dos sistemas de ensino, da SECAD/MEC, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional quanto à necessidade de delimitação de alguns parâmetros operacionais para a EJA, assim como em obediência a alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que indicam a necessidade de uma visão sistêmica da educação e, portanto, de políticas públicas universalizantes, em contraponto às políticas focalizadas do passado recente, a Comissão da Câmara de Educação Básica apresenta as Diretrizes Operacionais Nacionais de EJA que visam nortear o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do sistema nacional de educação, compreendendo-a como educação ao longo da vida e garantindo unidade na diversidade. Dessa forma, a garantia da oferta de EJA deve se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática.

Registre-se a oportunidade política do Estado brasileiro no sentido de resgatar parte da dívida histórica que possui com adolescentes, jovens e adultos que não possuem escolaridade básica, por meio de normas vitais para que sua educação seja compreendida como Direito e, portanto, universal e de qualidade. Nesse sentido, dada a especificidade e demandas dos jovens e adultos em questão e dos adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos que, por diversos motivos não têm encontrado guarida nas escolas brasileira, tanto no ensino regular como na EJA, as propostas apresentadas possuem como fulcro um grande respeito pela história de todos e de cada um deles. Portanto, a par de estabelecer idades mínimas e duração para os cursos e exames de EJA, no sentido de garantir a unidade necessária ao sistema nacional de educação, o presente parecer ratifica as posições, tanto da LDB quanto das Diretrizes Nacionais de EJA, quanto à necessária flexibilidade no trato com as peculiaridades existentes nesse grupo social. Assim, tanto a possibilidade de propostas experimentais, para segmentos que assim as demandem, quanto a necessidade de aproveitamento de aprendizagens anteriores aos cursos, ambos têm guarida no presente Parecer.

9 Telecentros www.idbrasil.gov.br ou outras possibilidades.

Como visto no detalhamento do mérito, o presente encaminhamento tomou como base a legislação e normas vigentes; os estudos desenvolvidos pela Câmara de Educação Básica; o documento elaborado pelo consultor Carlos Roberto Jamil Cury; os três documentos norteadores das audiências, disponibilizados pela SECAD/MEC; as conclusões das três audiências públicas realizadas no segundo semestre de 2007 e indicações da Conferência Nacional de Educação Básica. Assim, as presentes Diretrizes se referem a três ordens de questões:

1. *Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos Cursos de EJA*
2. *Parâmetros para a idade mínima e certificação dos Exames na EJA.*
3. *Parâmetros para os cursos de EJA realizados por meio da EAD.*

1. Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

1.1 Quanto à duração dos cursos de EJA:

Considerando:

- a) o texto dos Decretos nºs 5.622/2005, 5.154/2004 e 5.478/2005, dos Pareceres CNE/CEB nºs 36/2004, 20/2005 e 29/2006 e das Resoluções CNE/CEB nºs 1/2005 e 4/2005;
- b) o entendimento de que a duração dos cursos de EJA e o tempo mínimo de integralização de estudos é o decurso entre o início das atividades escolares e o último momento previsto para sua conclusão, o que levará à expedição do correspondente certificado (Parecer CNE/CEB nº 29/2006);
- c) a necessidade de garantir uma unidade nacional no que concerne ao tema, respeitando as possibilidades e demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas.

Propõe-se a manutenção da formulação do Parecer CEB/CNE nº 29/2006, indicando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

- 1 Para os anos iniciais do Ensino Fundamental – duração a critério dos sistemas de ensino.
- 2 Para os anos finais do Ensino Fundamental – duração mínima de 1.600 horas.
- 3 Para os três anos do Ensino Médio – duração mínima de 1.200 horas.

Reafirma-se:

1. Para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, a duração de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de nível médio, tal como estabelecem o Parecer CNE/CEB nº 4/2005 e o Parecer nº 11/2008.
2. Para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.
3. A necessidade de, no desenvolvimento dos Cursos de EJA, desconstruir a ruptura do dualismo estrutural entre a formação profissional e a formação geral – *característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado e do capital –*, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino, tanto no Ensino Médio como na modalidade de educação de jovens e adultos, tal como encaminhou a Conferência Nacional de Educação Básica.

E prevê-se a possibilidade de:

1. Organização de propostas experimentais para atendimento às demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros. Devendo cada proposta experimental receber autorização do órgão do respectivo sistema;
2. Aproveitamento de estudos realizados antes do ingresso nos Cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar devem ser garantidos, tal como prevê a LDB, e transformados em horas-atividades a serem incorporados no currículo escolar do (a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino:

Art. 24. A Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – (...).

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

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

1.1 Quanto à idade mínima de ingresso nos cursos de EJA:

Considerando:

- a) o estabelecimento de idade mínima para ingresso na EJA, por si só, não define a qualidade do processo educativo, mas que, ao delimitar o território da EJA, pode indicar os demais parâmetros para a organização do trabalho pedagógico, concorrendo para sua identidade;
- b) em que pese a LDB não estabelecer a idade mínima para os cursos de EJA, há uma tendência em definir, por similaridade, a mesma idade consignada para os exames, isto é, de 15 (quinze) anos para os anos finais do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;
- c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio;
- d) dois Pareceres da Câmara de Educação Básica (nºs 36/2004 e 29/2006), mesmo não tendo sido homologados pelo Ministro da Educação, reexaminaram a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e propuseram as idades de 15 (quinze) anos e 18 (dezoito) anos como os parâmetros para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente;
- e) a Lei nº 8.069/90 (ECA) define a categoria *jovem* a partir de 18 (dezoito) anos, em respeito à maioria explicitada no art. 228 da Constituição Federal, bem como afirma ser dever do Estado a oferta do ensino regular noturno ao adolescente trabalhador;
- f) que tem ocorrido migração perversa para a EJA de estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e até de idades inferiores a estas, não caracterizados como *jovens* no ECA;
- g) que foi revelado nas audiências públicas que, em muitos sistemas de ensino, o encaminhamento de estudantes para a EJA tem-se dado não como uma forma de melhor atender às demandas pedagógicas dos estudantes maiores de 14 (quatorze) anos, mas como forma de reduzir os confrontos e dificuldades que encontram no trato com esse grupo social;
- h) que inexistem políticas públicas com proposta pedagógica adequada nas escolas de ensino seqüencial regular da idade própria para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos;
- i) a necessidade de compatibilizar a idade para os cursos de EJA com as normas e concepções do ECA pode proporcionar desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos;
- j) que não houve consenso sobre a mudança de idade para os cursos de EJA, para cima, nas audiências públicas, apesar dela ter sido majoritariamente defendida;
- k) a solução mais forte para garantir a função reparadora e a função equalizadora da EJA, claramente apontadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ainda é a oferta e o atendimento universalizado da Educação Básica, com permanência e qualidade, na idade própria e com fluxo regular;

- l) o texto gerador das audiências públicas sobre idade indica que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.
- m) o PDE que, em última instância, ao ampliar a responsabilidade do Estado, no tocante à educação, propondo políticas universalizantes que não mais limitam a idade de 14 (quatorze) anos como aquela privilegiada pelas políticas públicas focalizadas, atende à demanda histórica por atendimento a esse grupo social (15 a 17 anos), entendida como Direito.

Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio e que, para tanto, dada a complexidade que essa mudança trará aos sistemas de ensino, tornase indispensável:

1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular.
2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado.
3. Proporcionar tempo de transição necessário para a adequação gradativa dos sistemas a essa definição, no sentido de estabelecerem política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos nas escolas de ensino seqüencial regular, consignada nos projetos político-pedagógicos.
4. Ampliar o atendimento de ensino regular noturno e diurno para fazer face às demandas de estudantes menores de 18 (dezoito) anos, com programas apropriados, tal como prevê o art. 37 da LDB, inclusive, com programas de aceleração de aprendizagem, quando necessário.
5. Estabelecer o ano de 2013 como data para finalização do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão, na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos.
6. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo, para os estudantes com 18 (dezoito) anos completos.
7. Ampliar efetivamente o atendimento ao Ensino Médio, atendendo à universalização estabelecida na Constituição Federal, à obrigatoriedade progressiva descrita na LDB, às metas indicadas no PNE e ao que estabelece o PDE.

2. Parâmetros para a idade mínima para os exames e certificação na Educação de Jovens e Adultos

2.1 Quanto à idade mínima para os exames

Considerando que:

- a) os exames, de acordo com a legislação educacional e com o Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo;

- b) a idade desses exames, antes da Lei nº 9.394/96, quando sua denominação era “exame supletivo”, era de 18 (dezoito) anos para o Ensino Fundamental e de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio (art. 26 da Lei nº 5.692/71);
- c) atualmente o art. 38 da LDB, estabelece a idade de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio, como a idade adequada para os exames;
- d) há necessidade de dar coerência entre a idade mínima exigida para os exames e a idade mínima necessária para a realização dos cursos de EJA, delimitada no presente Parecer;
- e) qualquer alteração nas idades dos exames de EJA, por serem definidas em lei só poderá ser feita mediante aprovação de uma nova lei.

O presente Parecer indica que:

- 1 Antes de sua oferta, todos os exames de EJA devem ser autorizados pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino.
- 2 A idade mínima adequada para a realização dos exames de EJA deve ser a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, tal como previsto para os cursos presenciais e a distância.
- 3 Para dar legalidade à opção pedagógica pela idade de 18 (dezoito) anos completos como idade mínima para todos os exames de EJA, o Ministério da Educação, com apoio da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, deverá propor ao Congresso Nacional a alteração do art. 38 da LDB.
- 4 Os sistemas de ensino devem manter a idade atualmente estabelecida na LDB para os exames, até que a alteração da mesma seja concretizada pelo Congresso Nacional.

2.2 Quanto à certificação decorrente dos exames

Considerando que:

- a) a certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, no qual se comprova a terminalidade do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, como uma das formas de avaliação de saberes que, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional;
- b) a existência de tais exames representa uma oportunidade a mais para as pessoas que, por razões diversas, têm dificuldade de se servir do ensino dado em instituições próprias;
- c) o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames de EJA e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municípios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades;
- d) as diversas possibilidades legais de exames e certificação intragovernamental;
- e) no que diz respeito ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (Portaria nº 44/2005 e Portaria nº 93/2006), as audiências realizadas pela Câmara de Educação Básica indicaram a inadequação

do ENCCEJA como mecanismo para a certificação na EJA, por o considerarem um tipo de certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo;

- f) a importância do INEP/MEC em oferecer subsídios aos sistemas de ensino para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro;
- g) a possibilidade de existência de um exame nacional que venha a ser instrumento para que a União possa ter clara visão da Educação de Jovens e Adultos, capaz de oferecer insumos para o estabelecimento de políticas públicas compatíveis com a realidade.

Quanto à Certificação, o presente Parecer encaminha que:

- 1 Cabe aos sistemas de ensino a titularidade de oferta de cursos e exames de EJA e, portanto, da sua certificação (art. 38 da LDB).
- 2 Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:
 - realizar exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, §1º, da Constituição Federal);
 - fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação;
 - realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, com validade nacional, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum;
 - assumir a certificação para garantir sua dimensão ética, quando a seriedade e probidade de agentes demonstrem desobediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra “b” de seu art. 36;
 - oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados para a oferta de exames de EJA, exercitando a função supletiva, dado que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação;
 - estabelecer que o exame nacional para avaliação do desempenho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos incorpore-se às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, oferecendo dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade sem, no entanto, o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.
- 3 A certificação decorrente de qualquer dessas competências (União, Estados/DF e Municípios) tenha validade nacional.
- 4 Haja esforço governamental no sentido de ampliar a oferta da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, nos três turnos escolares, garantindo o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

3. Parâmetros para os cursos de Educação de Jovens e Adultos realizados por meio da Educação a Distância

Considerando:

- a) todas as determinações do Decreto nº 5.622/2005, que estabelecem a oferta da Educação a Distância; duração para os cursos a distância (a mesma para os

- presenciais); a realização de exames presenciais; a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições; a competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal; a forma pela qual se dará a matrícula em cursos a distância para Educação Básica de Jovens e Adultos; dispositivos e condições para a oferta de cursos e programas a distância em bases territoriais múltiplas; a duração mínima dos curso de EJA, pela mediação da EAD; e as condições para a instituição atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada;
- b) a necessidade de manutenção de diversas exigências estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, posto que atuais;
 - c) os encaminhamentos das audiências públicas que ressaltaram a importância, condições e sugestões para o estabelecimento de uma relação entre EJA e EAD como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação, identificando a possibilidade desses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional, focalizando o uso de tecnologias da informação e da comunicação;
 - d) as oito propostas e as reflexões do documento base das audiências que enfatizam, dentre outras, que diante da grande demanda de Educação Básica de Jovens e Adultos, *a Educação a Distância e/ou ensino a distância apresenta-se como uma estratégia de política pública possível. No entanto, esta estratégia exige uma cuidadosa análise de viabilidade, na justa medida de nossa capacidade criativa de afirmação de nossa identidade brasileira no atual processo de construção de uma política pública de Estado em Educação Básica de Jovens e Adultos na diversidade com a significativa participação dos movimentos sociais exercendo, sobretudo, o controle social sobre a oferta privada;*
 - e) que é mister compreender as singularidades da aprendizagem presencial e da aprendizagem a distância mediada pelas TIC, não como oposição ou substitutivas uma da outra, mas como ações complementares;
 - f) a necessidade de ampliar e aprimorar a formação docente na área de EJA;

O presente Parecer estabelece que:

- 1 A oferta de EJA, desenvolvida por meio da Educação a Distância, não seja utilizada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, dada suas características próprias que demandam relação presencial.
- 2 A duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD, seja de 1.600 (mil e seiscentas) horas, no 2º segmento do Ensino Fundamental e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio.
- 3 A idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com mediação da EAD, seja de 18 (dezoito) anos completos tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.
- 4 A EJA desenvolvida por meio da EAD, no 2º segmento do Ensino Fundamental, seja feita em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das TIC na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia

de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de informática com internet, de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para àquelas relativas à formação profissional e gestão coletiva do trabalho, conjugadas às demais políticas setoriais do governo.

- 5 A EJA desenvolvida por meio da EAD, no Ensino Médio, além dos requisitos estabelecidos para o 2º segmento Ensino Fundamental, seja desenvolvida de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens multimídia.
- 6 O reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os mediados pela Educação a Distância.
- 7 Seja garantido que o processo educativo de EJA desenvolvida por meio da EAD seja feito por professores licenciados na disciplina ou atividade específica.
- 8 A relação professor/número de alunos tenha como parâmetro a de um(a) professor(a) licenciado(a) para, no máximo, 120 estudantes, numa jornada de 40 horas de trabalho docente.
- 9 Aos estudantes serão fornecidos livros (e não módulos/“apostilas”), além de oportunidades de consulta no pólo de apoio pedagógico, organizado para tal fim.
- 10 A infra-estrutura tecnológica, como pólo de apoio pedagógico às atividades escolares, garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da convergência digital.
- 11 Seja estabelecido esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB e das Universidades Públicas, na consolidação dos pólos municipais de apoio à Educação Básica de Jovens e Adultos, bem como na concretização de formação de docentes compatíveis com as demandas desse grupo social.
- 12 Seja estabelecido um sistema de avaliação da EJA, desenvolvida por meio da EAD, na qual: 1) a avaliação de aprendizagem dos estudantes seja contínua/processual e abrangente, como auto-avaliação e avaliação em grupo presenciais; 2) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; 3) seja desenvolvida avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada que descredencie as práticas mercantilistas.
- 13 Os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames de EJA presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente à aprovação da proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no que concerne à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação de exames de EJA; e disciplinamento e organização dos cursos de EJA desenvolvidos com a mediação da Educação a Distância, nos termos do anexo Projeto de Resolução.

É o parecer que submetemos à Câmara de Educação Básica.

Brasília (DF), 8 de outubro de 2008.

Conselheira Regina Vinhaes Gracindo – Relatora

Conselheiro Adeum Sauer – Presidente

Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano – Membro

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Membro

Conselheiro Wilson Roberto de Mattos – Membro

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova o voto da Relatora, com declaração de voto dos conselheiros Cesar Callegari e Maria Izabel Azevedo Noronha.

Sala das Sessões, em 8 de outubro de 2008.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

• Declaração de Voto do Conselheiro Cesar Callegari

Voto favorável ao Parecer e ao Projeto de Resolução, com restrições.

1. A primeira restrição refere-se à propositura de alterar o limite mínimo de idade para matrículas em cursos de EJA dos atuais 15 (quinze) anos para 18 (dezoito) anos completos. Em que pese a sólida argumentação da Relatora que evidentemente se inspira em objetivo dos mais nobres, qual seja, a de garantir o direito ao Ensino Fundamental regular para jovens em situação de disfunção idade-série na faixa de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, no meu entendimento a proposta terá como conseqüência a redução, de fato, de alternativa escolar para um significativo contingente de jovens brasileiros. Muitas escolas não têm condições e não terão condições de oferecer um tratamento educacional adequado a essa faixa etária no âmbito do nível fundamental regular. E mais: perdurando o dispositivo da LDB que faculta o acesso a exames para jovens a partir da idade de 15 (quinze) anos, é de se presumir que a proposta em tela vai induzir um novo contingente de jovens a abandonar, de vez, a alternativa

de freqüentar cursos estruturados de EJA para se dedicarem exclusivamente à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, via exame. A meu ver, melhor faremos, ainda dentro do parecer e projeto de resolução, se para essa faixa etária dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos de idade, estimularmos o desenvolvimento de propostas de cursos inspirados na integração de componentes profissionalizantes aos demais conteúdos dos atuais programas de EJA.

2. Outra restrição se refere a severas limitações pretendidas pela Relatora no que se refere ao emprego de tecnologias de comunicação e informação nos ambientes de EJA a distância. A meu ver, não há porque limitar o emprego dessas tecnologias apenas ao segundo segmento de EJA, relativo aos anos finais do Ensino Fundamental. Desde que plenamente justificados pelos sistemas de ensino, procedimentos que utilizem tecnologias de Educação a Distância não devem sofrer restrições prévias. Da mesma forma, o generalizado e excessivo compêndio de exigências e pré-requisitos de infra-estrutura para cursos de EJA a distância, conforme propõe a Relatora, na prática como que inviabiliza esse tipo de alternativa.

De resto, considero de excelente qualidade, tanto o Parecer, quanto o respectivo Projeto de Resolução, a ponto de ter decidido manifestar o meu voto favorável, porém com as restrições aqui sintetizadas.

Brasília (DF), 8 de outubro de 2008.

Conselheiro Cesar Callegari

• **Declaração de Voto da Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha**

Trata o presente de voto em separado que resolvi emitir em vista do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, cuja Relatora foi a eminente Conselheira Regina Vinhaes Gracindo, e que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Antes de emitir meu voto, desejo declarar minhas razões. Início saudando a Relatora do Parecer sobre o qual todos nos debruçamos no presente momento, uma vez que, como sempre acontece quando me confronto com seu pensar, engrandeço-me, e este sentimento não existe tão somente porque sei que este Conselho Nacional cumpre seu papel de ser um órgão de coordenação de políticas para a área de educação, mas, especialmente, porque a clareza com a qual as concepções e idéias são transmitidas pela elegância da escrita de minha nobre colega, nos fazem refletir sobre as questões que são propostas para o debate em todos os aspectos em que a mencionada reflexão é necessária. Por isso, não tenho receio de afirmar que concordo com toda concepção e conclusão do parecer em apreço, contudo, divirjo do mesmo apenas em um único ponto. Refleti muito sobre o assunto, tendo recorrido, neste meu pensar, de minha experiência como educadora da rede pública do Estado de São Paulo, e entendo que há necessidade de que o parecer em comento seja aprovado em sua íntegra, exceção feita ao ponto em que se debate a idade mínima para o ingresso de estudantes na modalidade de

ensino denominada EJA. O parecer sobre o qual discorro neste instante acaba por afirmar, em sua conclusão (artigo 7º do Projeto de Resolução com a nova redação sugerida) que *“Define-se como idade mínima para matrícula e assistência aos cursos de EJA a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.”* Aí reside minha divergência. Não creio que a EJA deva abrigar apenas os alunos que tenham a idade mínima de 18 anos. Não creio que os alunos que tenham menor idade do que essa, não possam estudar através dessa modalidade de ensino. Porque a limitar? É garantia constitucional, como bem lembrado no parecer em comento, que a todos, sem exceção, deve ser garantido o ensino, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Se a EJA é uma modalidade de ensino, e a ela podem acorrer os cidadãos que dela precisam, não é adequado que se permita que apenas alguns cidadãos possam fazer uso deste instrumento de educação, que é importantíssimo. Não nego que a situação ideal seria a de que a EJA não fosse necessária, mas, infelizmente, ela o é, especialmente em um País como o nosso, com a diversidade que lhe é inerente. Limitar a idade mínima de atendimento de pessoas à EJA é impossibilitar que, em razão da diversidade, jovens que não mais estão em idade própria para freqüentar o Ensino Fundamental regular o façam através da EJA. De qualquer forma, ainda que houvesse mesmo a necessidade de limitação, porque 18 anos? Quero afirmar que li com bastante atenção toda a argumentação lançada no Parecer em questão, mas não creio que ela seja suficiente para responder à realidade nacional. Neste sentido, porque se permite o trabalho em determinada idade é que se deve permitir o ingresso de jovens na EJA? Não creio que exista uma relação forte entre um tema e outro. Prefiro pensar em incluir, e, para mim, incluir significa reconhecer a diversidade e não apor amarras às necessidades daqueles que precisam concluir ou iniciar seus estudos através da EJA e nem às possibilidades daqueles que possuem condições de ofertar essa modalidade de ensino a jovens que não tenham completado ainda os 18 anos. Por isso o meu voto em separado, que é proferido no sentido de que o Parecer seja aprovado na íntegra, com exceção do ponto onde se define que a idade mínima para o ingresso de jovens na EJA seja 18 anos, com conseqüente modificação no projeto de resolução correspondente, de modo que seja respeitada a parte dispositiva de meu voto.

Brasília (DF), 8 de outubro de 2008.

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/6/2010, Seção 1, Pág.20.

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica **UF:** DF

ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

RELATORES: Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Francisco Aparecido Cordão, Maria das Dores de Oliveira, Mozart Neves Ramos e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

PROCESSO Nº: 23001.000190/2004-92

PARECER Nº: 6/2010

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 7/4/2010

I – RELATÓRIO

Em 8 de outubro de 2008, por meio do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Naquela ocasião, a matéria foi discutida e aprovada com declaração de voto dos conselheiros Cesar Callegari e Maria Izabel Azevedo Noronha.

Em 29 de outubro, o Parecer foi enviado para o Gabinete do Ministro, para fins de homologação, o que não aconteceu, tendo o processo retornado a este Conselho em 8 de janeiro de 2010, acompanhado da Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD que transcrevemos na íntegra:

Trata a presente Nota Técnica de análise do Parecer CEB/CNE nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e sobre a proposta de Resolução que o acompanha, da conselheira Regina Vinhaes Gracindo, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

I – ANTECEDENTES DO PARECER CNE/CEB nº 23/2008

Cabe receber referência, inicialmente, ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e à Resolução que o acompanha, nº 1/2000, de autoria do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assim como aos Pareceres CNE/CEB nº 36/2004 e CNE/CEB nº 29/2006 e às respectivas

propostas de Resolução, de autoria do conselheiro Arthur Fonseca Filho. O primeiro teve homologação por parte do Ministério da Educação, enquanto os dois últimos retornaram ao CNE, com solicitação de reexame.

O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e sua proposta de Resolução dispuseram-se à revisão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, no que tange a algumas diretrizes operacionais, retomadas pelos Pareceres nº 36/2004 e nº 29/2006, retornados ao CNE. A Comissão Especial designada pela CEB para elaborar novas Diretrizes Operacionais sobre EJA teve como primeira tarefa “ identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais”. Três temas foram identificados: (1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; (2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; (3) a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.

Em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, foram projetadas e realizadas três audiências públicas, em 2007, em Florianópolis, Brasília e Natal, tendo havido uma média de participação de 70 pessoas, em cada uma delas. Três documentos foram oferecidos para subsidiar o debate: (1) “Idade para EJA”, produzido pela professora Isabel Santos Mayer; (2) Exames supletivos/certificação na Educação de Jovens e Adultos”, preparado pela professora Maria Aparecida Zanetti; (3) “ Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede”, proposto pela professora Maria Luiza Pereira Angelim. Por edital, o CNE selecionou o professor Carlos Roberto Jamil Cury, como consultor, com o objetivo de subsidiar as discussões e a deliberação da CEB sobre os três temas escolhidos. O consultor, professor Jamil Cury, acompanhou as audiências e preparou um documento, entregue ao CNE, “Novos passos da Educação de Jovens e Adultos”.

II – SOBRE A IDADE MÍNIMA PARA CURSOS E EXAMES SUPLETIVOS

*Quanto à questão da idade mínima para matrícula nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e realização de exames, o Parecer nº 23/2008, com base no documento do professor Jamil Cury, faz um alerta no que diz respeito aos “exames supletivos”, considerados como de “massa”, que se diferenciam da avaliação no âmbito da EJA: eles “devem ser cuidadosamente controlados a fim de não se perderem sob padrões inaceitáveis”. O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos. E segundo argumentos que considera relevantes para tratar a matéria idade, o novo Parecer promove a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e solicita ao Ministério da Educação que envie projeto de lei para o Legislativo, preconizando a mesma alteração na LDB, da idade para os exames ditos supletivos. Os argumentos passam pela alegação de **juvenilização** da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma “migração perversa” do ensino sequencial regular para a EJA e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Observe-se*

que o texto que subsidiou o debate nas audiências propõe a alteração da idade para 18 anos, quer se trate de ensino fundamental ou de ensino médio, sem distinção. O Parecer ainda recomenda o estabelecimento do “ano de 2013 como data para finalização do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos”. O Parecer registra também a complexidade do tema, o que ficou observado no fato de não ter havido consenso entre os participantes das audiências, embora prevalecesse entre os 15 grupos que se reuniram, nas três audiências, a perspectiva de aumento da idade para a realização dos exames e da matrícula nos cursos de EJA.

A comissão aprovou por unanimidade o Parecer da conselheira Regina Vinhaes Gracindo e a Câmara de Educação Básica também o fez do mesmo jeito. A proposta de Resolução consolida o Parecer aprovado.

III – CONSIDERAÇÕES

A questão não é de todo pacífica e, portanto, não é de fácil solução. Alguns pontos merecem ser considerados.

O próprio documento do consultor traz a opinião dos não defensores da alteração da idade: “Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 e 18 anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar” (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social”. O texto que subsidiou o debate diz do conhecimento dos “prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA”.

Também ao declarar seu voto favorável ao Parecer e registrar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, o presidente da Câmara de Educação Básica, conselheiro César Callegari, manifestou dúvidas, no que diz respeito à elevação da idade para matrícula em EJA, sobre a capacidade de os sistemas de ensino atenderem jovens de 15 a 17 anos e de impedirem a evasão escolar. “No meu entendimento”, explicita o conselheiro, “a proposta terá como consequência a redução, de fato, de alternativa escolar para um significativo contingente de jovens”. Continua: “É mais: perdurando o dispositivo da LDB que facilita o acesso a exames para jovens a partir de 15 (quinze) anos, é de se presumir que a proposta em tela vai induzir um novo contingente de jovens a abandonar, de vez, a alternativa de frequentar cursos estruturados de EJA para se dedicarem exclusivamente à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, via exame”. E propõe: “A meu ver, melhor faremos ainda dentro do Parecer e do Projeto de Resolução, se para essa faixa etária dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos de idade, estimularmos o desenvolvimento de propostas de cursos inspirados na integração de componentes profissionalizantes aos demais conteúdos dos atuais programas de EJA”.

A conselheira Maria Isabel Azevedo Noronha, também em declaração de voto, elogia e aprova o Parecer e a proposta de Resolução, mas discorda da elevação da idade para 18 anos para matrícula em EJA. Explicitando que a divergência vem da “experiência como educadora da rede pública de São Paulo”, declara: “... li com bastante atenção toda a argumentação lançada no Parecer em questão, mas não creio que ela seja suficiente para responder à realidade nacional”. Afirma ainda que “entende que o parecer

em comento seja aprovado em sua íntegra, exceção feita ao ponto em que se debate a idade mínima para ingresso de estudantes na modalidade de ensino denominada EJA”.

A conselheira Regina Vinhaes Gracindo, relatora, ao resenhar o trabalho dos grupos nas audiências públicas, anota algumas observações, das quais duas podem aqui ser destacadas: “[...] um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do processo [...]” “Muitos grupos [...] externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos[...]”.

Sobre um dos argumentos favoráveis à elevação da idade, pode-se trazer a informação de que há constatação estatística, por parte do INEP e do IBGE, de que não tem havido, na quantidade propalada, a migração dita “perversa” do ensino fundamental sequencial regular para a EJA.

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Daí a necessidade de se oferecer o maior número possível de oportunidades para que os jovens de 15 a 17 que não concluíram o ensino fundamental possam escolher entre as diversas possibilidades, vendo, no caso da escolha pela EJA, não uma forma de aligeiramento, senão um aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e das suas potencialidades.

Em outras palavras, é importante que a legislação não seja um impedimento a mais nas “escolhas” feitas pelos jovens, isto é, quando os jovens sabem das possibilidades, sabem que a elas têm direito, sabem que podem requere-las para suas vidas. O exercício da liberdade, como exercício democrático, não é exercido como direito pelas populações pobres em nosso país e, como tal, é de se esperar que se poderia estar criando um óbice a mais nos sistemas desiguais ainda prevalentes na sociedade brasileira, especialmente considerando que 71% dos jovens de 15 a 17 anos são oriundos de famílias com nível de renda abaixo de 1 salário mínimo (INEP, 2009). Utilizar marcos legais pode ser útil, sim, se for para garantir que a flexibilidade da legislação sirva para possibilitar condições concretas de acesso à educação para esses jovens, porque entende suas condições de vida e de necessidade de trabalho precoce, sua origem pobre, sua escolarização marcada por descontinuidades, repetências, exclusão. O leque de possibilidades deve estar a serviço da cidadania, ancorado no princípio da qualidade.

Nesse sentido, também é digna de nota a promulgação recente, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consolida o direito público subjetivo para a educação básica (educação infantil, a partir dos 4 anos de idade, ensino fundamental e ensino médio) para toda a população e estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos, determinando um período de carência até 2016. Dessa forma, o Legislativo sinaliza com a perspectiva de ampliar o dever constitucional do Estado brasileiro – até então definido para o ensino fundamental – no âmbito da educação básica, o que certamente produzirá efeitos impactantes na situação da educação infantil e, especialmente, no esforço de universalizar o ensino médio, ainda de baixo acesso no país. O que parecerá de difícil convivência é a ampliação da obrigatoriedade da oferta de ensino até os 17 anos e a proibição aos jovens de 15 a 17 anos de poderem se matricular na modalidade EJA.

Estudos elaborados pelo INEP com base nos dados da PNAD 2007 demonstram que do total de 10,2 milhões de jovens nesta faixa etária, apenas 50% (5,1 milhões) frequentavam a escola na série adequada à idade, 1,8 milhão tinham de 1 a 2 anos de defasagem e mais de 1 milhão de jovens apresentavam mais de 3 anos de defasagem idade-série. Com relação aos que não estavam frequentando a escola, que totalizavam 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos, apenas 290 mil concluíram sua última série na idade adequada e cerca de 1,3 milhão já tinham mais de 2 anos de defasagem quando deixaram de frequentar a escola. São dados que revelam uma expressiva demanda potencial pela EJA e que precisam ser considerados em qualquer decisão.

É importante salientar que o Parecer nº 23 foi motivador da criação de um grupo de trabalho no interior do MEC com o objetivo de debater a situação educacional destes jovens e pensar alternativas para garantir o acesso à educação para esta população. Tais discussões norteiam-se pelo reconhecimento de que estas alternativas, quer seja a oferta do ensino regular, da educação integrada à qualificação profissional ou da própria EJA, são faces de uma mesma preocupação, que traduz-se na necessidade de políticas que garantam o direito à uma educação de qualidade.

Pleitear a permanência do oferecimento de cursos de EJA, aos jovens de 15 aos 17 anos, não tem dispensado o Ministério da Educação de pensar formas mais adequadas de tratar esta faixa etária da população. Assim é que a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vêm trabalhando, em conjunto, no sentido de poderem oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma formação mais criativa, diferenciada, levando em consideração as potencialidades dos jovens e os desafios que enfrentam no mundo de hoje.

IV – SOLICITAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

De posse desses argumentos e fatos legais, e com base na eficiência do diálogo e da imperiosa necessidade de reflexão continuamente, o MEC solicita, então, à CNE/CEB que possa rever especificamente este ponto do Parecer nº 23/2008 e da proposta da Resolução, não consolidando a alteração da idade para a matrícula nos cursos de EJA, e sim permanecendo 15 anos como idade mínima para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, argumentando em favor da expansão do direito à educação, e destacando, nesse sentido, a formação original da LDB que não fixou idade de ingresso em cursos de EJA, por entender que há especificidades para este atendimento que não competem com a educação chamada regular (que se quer para todas as crianças e adolescentes com qualidade e sucesso) e que não pode ser alterada, não apenas por esses novos argumentos, mas por ser matéria de prerrogativa congressual.

Ao mesmo tempo, propõe que o Parecer, de forma prospectiva, possa recomendar às redes municipais e estaduais que, de forma colaborativa, possam buscar, no âmbito da legislação em vigor, as formas mais adequadas, mais flexíveis, mais criativas de oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma proposta pedagógica que leve em consideração suas potencialidades, suas necessidades, suas expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

Assim, reconhecendo o papel que o Conselho Nacional de Educação vem desempenhando no sentido de normatizar a educação, o Ministério da Educação renova a convicção na força de diálogo franco e aberto, com vistas à formulação e à consolidação de políticas públicas no país.

Nas sessões relativas aos meses de fevereiro, março e abril de 2010, a Câmara de Educação Básica debateu o assunto, contando com a participação dos dirigentes da SECAD/MEC, que tiveram a oportunidade de oferecer subsídios adicionais e ratificar as posições por eles já manifestadas.

A CEB decidiu, ao final, atribuir aos conselheiros presentes, conjuntamente, a responsabilidade de relatar este Parecer.

Após exaustiva análise dos termos do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, considerou-se indispensável preservar seus elementos constitutivos, alterando apenas os que dizem respeito aos parâmetros de idade mínima e certificação dos exames de EJA, que motivaram a necessidade do reexame.

Histórico

Dadas as demandas de entidades nacionais ligadas à Educação de Jovens e Adultos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução nº 1/2000, cujo relator foi o eminente conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, começaram a ser revisitadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 2004. Inicialmente, por meio do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, da lavra do Conselheiro Arthur Fonseca Filho, que indicava complementações julgadas necessárias pela Câmara de Educação Básica. Como consequência das considerações contidas em Notas Técnicas advindas da SECAD/MEC (memorandos de nºs 98 e 103), este Parecer foi reencaminhado à Câmara de Educação Básica, para nova análise. Posteriormente, a partir de estudos e consultas às Coordenações Estaduais de EJA de oito Estados brasileiros, o mesmo conselheiro exarou o Parecer CNE/CEB nº 29/2006, cuja proposta de Resolução decorrente propugnava nova redação para o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Não tendo sido homologado pelo Ministro da Educação, o referido parecer e sua respectiva Resolução retornaram à CEB para reexame. Para tanto, em 2007, a CEB designou Comissão Especial cuja responsabilidade era a de elaborar nova proposta sobre o tema. Integraram a referida comissão os Conselheiros Adeum Sauer (presidente), Gersem José dos Santos Luciano, Maria Izabel Azevedo Noronha, Regina Vinhaes Gracindo (relatora) e Wilson Roberto de Mattos. (Portaria CNE/CEB nº 2, de 20 de setembro de 2007)

Partindo da constatação da excelente qualidade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, coube à comissão, primeiramente, identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais, depois de oito anos de sua vigência. Assim, três foram os temas que se apresentaram como tópicos a serem considerados no estudo: 1) **duração** e **idade mínima** para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; 2); **idade mínima** e **certificação** para os exames de Educação de Jovens e Adultos; 3) e a relação **Educação a Distância** e Educação de Jovens e Adultos.

Por intermédio do Edital CNE nº 2/2007, decorrente do Projeto 914 BRA 1121 “Fortalecimento Institucional do Conselho Nacional de Educação”, da UNESCO, o CNE selecionou consultor cuja atribuição foi a de elaborar estudos para subsidiar as discussões e deliberações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre os três temas destacados. O consultor selecionado foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, expresidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Como produto final

da consultoria, foi entregue à CEB, em novembro de 2007, o documento intitulado “Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos”, de autoria do referido consultor, do qual muitas reflexões e indicações foram incorporadas ao presente Parecer.

A partir de sua designação, a Comissão estabeleceu forte articulação com a SECAD/MEC, no sentido de estabelecer estratégias para envolvimento de diversos segmentos da sociedade e órgãos do Estado, no processo. Com esse intuito, foram realizadas três Audiências Públicas, por meio das quais foi possível estabelecer diálogo com entidades do campo educacional visando receber contribuições substantivas sobre os três temas destacados. Com uma média de 70 participantes por audiência, num total aproximado de 210 representantes, as referidas audiências ocorreram: (i) em três de agosto de 2007, em Florianópolis, SC, para atendimento às regiões Sul e Sudeste; (ii) em 14 de agosto de 2007, em Brasília, DF, para atender às regiões Norte e Centro-Oeste; e em 30 de agosto de 2007, na cidade de Natal, RN, para congregar representantes da região Nordeste.

As audiências contaram com a participação da Comissão Especial do CNE, do Consultor da UNESCO, de representantes da SECAD/MEC, André Luiz de Figueiredo Lázaro, Timothy Denis Ireland, Elaine Cáceres e Carmen Isabel Gatto, de dirigentes municipais e estaduais de educação e de representantes de instituições do segmento educacional ligadas à EJA.

Para balizar e incentivar os debates ocorridos nas audiências públicas foram elaborados documentos relativos aos três temas eleitos: sobre o tema *Idade para EJA*, o texto foi produzido pela professora Isabel Santos, membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e coordenadora pedagógica de Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA); para o tema *Exames Supletivos/Certificação na Educação de Jovens e Adultos*, foi elaborado documento pela professora Maria Aparecida Zanetti, da Universidade Federal do Paraná, à época Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná e membro do Fórum Paranaense de EJA; e o documento intitulado *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede*, elaborado pela professora Maria Luiza Pereira Angelim, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação.

Como pano de fundo para as reflexões e indicações a serem apresentadas sobre os três temas do presente Parecer, torna-se importante situar a Educação de Jovens e Adultos no contexto do direito à educação. Para tanto, o estudo *Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos* traz relevantes considerações e, dentre elas, destacam-se:

“A Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal direito não só é o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º da Constituição como também ela é um direito civil e político. Sinalizada na Constituição e explicitada na LDB a Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Essa tipificação da Educação Básica tem o condão de reunir as três etapas que a constituem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

E como se trata de um direito juridicamente protegido, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições. Daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito.

O Ensino Fundamental, etapa do nível Educação Básica, foi proclamado um direito público subjetivo. Esse caráter imprescindível do Ensino Fundamental está de tal modo ali inscrito que ele se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Assim, para a Lei Maior, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria.

(...)

Mas é preciso atentar que a inscrição desse direito na Constituição foi tanto produto dos movimentos que lutaram por esse modo de registro e dos que entendem sua importância e necessidade no mundo contemporâneo quanto de uma consciência subjetiva: o da dignidade de cada um e dos impactos subjetivos sobre essa dignidade quando esse direito ou não se dá ou se dá de modo incompleto ou irregular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) não quis deixar este campo em aberto. Por isso o § 1º do art. 37 é claro:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas

(...)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (...) consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente.

(...)

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil conheceu a redação de outra determinação constitucional. Com efeito, o art. 214 da Constituição Federal não só prescreve que a lei estabelecerá o plano nacional de educação como busca fechar as duas pontas do descaso com a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido do verbo erradicar = eliminar pela raiz) e obrigar-se a garantir o direito à educação pela universalização do atendimento escolar.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, não só contempla a EJA com um capítulo próprio sob a rubrica de Modalidades de Ensino como já em seu texto introdutório dispõe, no tópico de nº 2, que, entre as prioridades das prioridades, está a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.

No diagnóstico próprio do capítulo de EJA no PNE exige-se uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. Observe-se que sendo a EJA uma competência compartilhada (cf. por exemplo, art. 10, II, da LDB),

este trecho põe o termo governo no plural. Nas Diretrizes, igualmente e de novo, se coloca a figura dos poderes públicos (plural!) como responsáveis da tarefa, mesmo que seja a EJA do nível do Ensino Fundamental.

(...)

Tais metas do PNE contêm, se contarem com os devidos recursos, virtualidades importantes para ir fazendo do término da função reparadora novos passos em direção à função equalizadora e dessa para a qualificadora.

(...)

Assim, a Lei do PNE explicita sob clara provisão legal que a EJA é um direito público subjetivo (Constituição Federal, art. 208, § 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

(...)

A Emenda Constitucional nº 14/2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), seguida da Lei nº 9.424/96, foi substituída pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Esta deu nova redação a vários artigos concernentes à educação ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O inciso II da nova redação do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) inclui nos respectivos Fundos todas as diversas etapas e modalidades da educação presencial, inclui as metas de universalização da Educação Básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação e no § 4º desse mesmo artigo,¹ dispõe que a distribuição dos recursos do Fundo para a EJA, consideradas a totalidade das matrículas do Ensino Fundamental, será de 1/3 das matrículas no primeiro ano, 2/3 no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. Consequente a essa emenda, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.494/2007 regulamentando o FUNDEB.

Essa lei refere-se também à Educação de Jovens e Adultos em alguns dos seus artigos, como é o caso do seu art. 11:

Art. 11 A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos termos da alínea c do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo.

(...)

Esses dispositivos, associados à assinatura do Brasil a convenções internacionais, elevaram o direito à educação de todos de um direito da cidadania nacional para um direito humano. A grande novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento

¹ Aqui torna-se importante explicitar que o ensino regular é o que está sob a lei. A educação escolar, sob a LDB, é regular em qualquer de seus níveis, etapas e modalidades. Os níveis se referem ao grau: Educação Básica e educação superior e suas devidas etapas. E as etapas possuem especificações entre as quais as modalidades. Modalidades são um modo específico de distinguir as etapas e os níveis. Quando essa especificação se faz sob o signo da idade, ela busca identificar as fases da vida. Nesse caso, as chamadas etapas *da idade própria* são tão *modalidades* quanto as referidas aos que *não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram*. Nesse sentido, as modalidades abrangem, além das faixas etárias, outros modos de ser como os relativos a etnias ou a pessoas com necessidades educacionais especiais.

do ser humano como portador de determinados direitos inalienáveis: os direitos do homem. A forma mais acabada dessa consciência, no interior da Revolução Francesa, é a Declaração de 1789: Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos. Essa mesma declaração afirma que a finalidade de toda e qualquer associação política é a de assegurar esses direitos naturais e inalienáveis. Ou em outros termos: os direitos do homem precedem e condicionam os direitos do cidadão.

Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação.

Entre esses bens está a educação escolar de cuja assunção como direito humano o nosso país é signatário em várias Convenções, reconhecendo-a como inalienável para todos, a fim de que todos se desenvolvam e a pessoa como indivíduo e como ser social possa participar na vida social, política e cultural.

Como diz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos:

(...) a Educação Básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos sócio-culturais (sic);

Os jovens e adultos são listados especificamente nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica à qual têm direito ao longo de toda a vida. Vê-se, pois, que a EJA, lentamente, vem ampliando um espaço legal que deveria ter tido desde a Constituição Federal de 1988 e, conseqüente a isso, ter fontes de meios e recursos para dar conta de suas finalidades, metas e objetivos."

Quanto ao disciplinamento legal que a Educação de Jovens e Adultos recebe na LDB, vale destacar:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

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

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

§ 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei nº 11.741, de 16/7/2008).

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

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

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

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

Também a Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, que identificou as demandas da sociedade civil e política no contexto de todas as modalidades e etapas da Educação Básica, indicou a importância do atendimento aos jovens e adultos ao estabelecer a necessidade de *consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados.*

A partir dessas considerações, que sustentam a identificação da Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo, o presente Parecer trata, a seguir, das três questões operacionais anteriormente descritas.

Análise

1. Idade mínima de ingresso e duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

O estudo *Novos Passos da Educação de Jovens e de Adultos*, no quesito referente à duração dos cursos de EJA, assim se coloca:

“O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 contempla a questão de se determinar nacionalmente a duração mínima dos cursos denominados “cursos supletivos” e de regulamentar a idade mínima de início desses cursos.

Esse Parecer propõe 2 (dois) anos de duração para a EJA no segundo momento do Ensino Fundamental (5º a 8º anos) e de 1 ano e meio para o Ensino Médio.²

(...)

O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 29/2006, que propõe a retomada e discussão de alguns conceitos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Basicamente se volta para cursos e exames, tempo de integralização e idade. O Parecer explicita que, apesar de os conceitos daquele Parecer terem sido corretamente trabalhados, agora se pretende apenas definir em nível nacional algumas questões operacionais que melhor conduzam a EJA a suas finalidades. Desse modo, o novo Parecer deixa ao critério judicioso dos sistemas um tempo livre para a integralização da duração mínima da primeira etapa do Ensino Fundamental. Quanto às outras etapas, converte os mesmos tempos do Parecer CNE/CEB nº 36/2004 em meses: 24 meses para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) meses para o Ensino Médio da EJA. As idades mínimas para o início do curso também ficaram as mesmas da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.³

2 Como se vê, a proposição do Parecer nº 36/2004, quanto à duração mínima, corresponde à determinada pelo Decreto nº 5.622/2005.

3 O curioso é que o Parecer nº 29/2006 não incorpora o que já determinava o art. 31 do Decreto nº 5.622/2005. Esse

A CEB ainda se ocupou da inclusão da EJA como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, dada a previsão posta no Decreto nº 5.154/2004. Sob esse Decreto, a CEB aprovou o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Contudo, com a entrada do Decreto nº 5.478/2005 (PROEJA), era preciso complementar a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Tal complementação, objeto do Parecer CNE/CEB nº 20/2005, se deu com a Resolução CNE/CEB nº 4/2005. Essa inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005 e determina que essa integração deverá contar com carga horária mínima de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional de nível médio (...)

O Parecer CNE/CEB nº 29/2005 aprova, em caráter excepcional, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado “Sistema S”, para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA, objeto do Decreto nº 5.478/2005, do Parecer CNE/CEB nº 20/2005 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2005. O Decreto nº 5.840/2006 dispõe em seu art. 1º:

Artigo 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

(...)

§ 3 O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

O Parecer CNE/CEB nº 37/2006 se remete ao Programa ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária e o aprova sob a égide do art. 81 da LDB e que deverá ser executado em regime de colaboração estabelecendo as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem.”

No que concerne às considerações acerca da idade de entrada dos estudantes nos cursos de EJA, o estudo em questão indica que:

“A idade de entrada nos cursos de EJA, em princípio, determina e é determinada pela idade permitida na LDB para a feitura dos exames supletivos. Tais exames, de acordo com a legislação educacional, reiterada no Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo.

Esclareça-se que há que se distinguir os exames supletivos dos exames realizados no âmbito dos cursos de EJA. Os primeiros, considerados como “de massa” devem ser cuidadosamente controlados a fim de se não se perderem sob padrões inaceitáveis. Os exames realizados em cursos devem ser cuidadosamente verificados em toda a sua estrutura de funcionamento para que atendam à devida qualidade.

(...)

parecer da CEB ainda aguarda homologação ministerial. Observe-se ainda, por excesso, que, sendo as idades dos exames de EJA definidas em lei, qualquer alteração aí só poderá ser feita mediante aprovação de nova lei.

(...) a oferta mais ampla da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, em três turnos, iria completando o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

Se a LDB não determina explicitamente a idade inicial dos cursos da EJA, é porque ela trabalha com o início e o término cuja faixa (hoje) entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos, determina a escolaridade obrigatória como escolaridade universal. O conjunto do ordenamento jurídico não deixa margem à dúvida: na faixa da idade obrigatória não há alternativa: ou é escola ou é escola.

(...)

É fato que a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) em seu art. 2º considera, para efeitos desta lei, a pessoa até 12 (doze) anos incompletos como criança e aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos, como adolescente. Esta lei de proteção integral a crianças e adolescentes tem uma doutrina que afirma o valor intrínseco da infância e adolescência que deve ser respeitado pela família e pelo Estado, por meio de políticas de assistência social, saúde, cultura, esportes, educação e, sob ela, se faz também uma distinção entre maiores de idade e menores. Assim, nessa lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 (dezoito) anos a fim de se respeitar a maioridade posta no art. 228 da Constituição Federal e no art. 104 do ECA. A mesma lei reconhece a idade de 14 (quatorze) anos como uma faixa etária componente da adolescência, segundo seus artigos 64 e 65. Essa lei visa com isso estabelecer, junto com a proteção integral, a idade limite para que uma pessoa possa responder por infrações penais que ela cometa e possa ser protegida contra qualquer entrada precoce no regime de trabalho. Desse modo, abaixo dessa idade estabelecida (dezoito anos), a pessoa é considerada incapaz de responder plena e penalmente por eventuais atos ilícitos que haja praticado e deve ser obrigada a frequentar a escola.⁴

A LDB, por sua vez, sem desatender a distinção entre menoridade e maioridade posta pela Constituição, volta-se para os processos cognitivos e socializadores nos quais os ciclos da formação humana e as etapas etárias de aprendizagem são o seu foco. A LDB lida menos com maioridade/menoridade e mais com o amadurecimento cognitivo, mental e cultural voltando-se para aquilo que um estudante sabe e do que está em condições de aprender e de se formar como cidadão. Segue-se, daí, sua diferenciação com o ECA.

(...)

Se a Constituição, a Lei do FUNDEF e o ECA não assinalam diretamente a faixa de 7 a 14 (quatorze) anos como a do ensino obrigatório na idade própria, o mesmo não acontece com a LDB. Hoje, ela se situa entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. Com base nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000) determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio.

⁴ O inciso VI do art. 54 do ECA antecipa a LDB quando diz ser *dever do Estado* a oferta do ensino regular noturno ao *adolescente trabalhador*. Ao invés dessa última expressão, a LDB adota a de *educando* segundo o art. 2º.

(...)

Ao lado disso, a EJA, sendo uma modalidade tão regular de oferta quanto outras, não pode ser oferecida apenas no período noturno. Embora a EJA tenha um acolhimento mais amplo no período da noite, ela deve ser oferecida em todos os períodos como ensino sequencial regular até mesmo para evitar uma segregação temporal. No caso de um ensino sequencial regular noturno, contudo, deve-se estabelecer uma idade mínima apropriada. Mas o que faria aproximar o ECA das finalidades maiores da LDB, do PNE e do PNEDH é a definição de um tempo para que a obrigatoriedade (progressiva) do Ensino Médio chegue a bom termo.

No caso de haver uma mudança de idade da EJA, tanto para início de cursos quanto de exames supletivos, para mais, na LDB, – algo não consensual – além da recusa a qualquer rebaixamento de idade, regras de transição temporal e pedagógica deverão ser estabelecidas a fim de que os sistemas possam se adaptar, com tranquilidade, às eventuais alterações.

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adolecer da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”. Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...). A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

Ora, essa situação é exatamente o que os defensores da não alteração das idades apontam. Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social. “

Além do estudo apresentado é importante considerar, no presente Parecer, as conclusões advindas das três audiências públicas, realizadas em 2007 e mencionadas anteriormente.

O texto gerador das discussões deste tópico de trabalho, sobre o tema idade para EJA, conclui sua análise encaminhando a seguinte alternativa:

“(...) cientes dos prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA, propomos que ao invés de rebaixada, a idade seja aumentada para 18 (dezoito) anos no Ensino Fundamental e mantida para o Ensino Médio, acreditando que assim seremos mais coerentes com os atuais marcos legais e psicossociais que convencionaram os 18 (dezoito) anos como uma boa idade para que os jovens exerçam suas competências para pensar diferente, para fazer escolhas sobre o que lhes serve e

interessa e decidir entre outros, sobre sua formação escolar (inclusive se na modalidade a distância)."

Com esse marco indicativo, os quinze grupos participantes das referidas audiências revelaram a complexidade do tema frente às diversas consequências que qualquer das opções (manter ou aumentar a idade de ingresso na EJA) traz. Com isso, vale assinalar que:

1. Dos quinze grupos que se reuniram para debater a questão da idade de ingresso na EJA (cinco por audiência), sete não conseguiram consenso: três das regiões Sul e Sudeste; um das regiões Norte e Centro-Oeste; e três da região Nordeste. Isto implica dizer que 46% dos grupos se dividiram internamente; uns posicionando-se favoráveis à ampliação da idade e outros com posição contrária a essa alteração.
2. Com posição favorável ao aumento da idade de ingresso em EJA para dezoito anos, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja nos cursos ou exames, seis grupos assim se apresentaram: um, das regiões Sul e Sudeste; quatro, das regiões Norte e Centro-Oeste; e um da região Nordeste. Desta forma, 40% dos quinze grupos reunidos nas três audiências realizadas compreendem a necessidade de elevação do patamar de idade, com o intuito de reduzirem as diversas ocorrências negativas decorrentes da atual prática.
3. Um grupo de representantes da região Nordeste posicionou-se favoravelmente à manutenção da mesma idade estabelecida na LDB para os exames como parâmetro para ingresso nos cursos de EJA, que é de quinze e dezoito anos, respectivamente para o Ensino Fundamental e Médio.
4. Um grupo de componentes das regiões Sul e Sudeste foi taxativo ao não aceitar o rebaixamento da idade de acesso ao Ensino Fundamental e Médio para a EJA. E indica que, caso haja a ampliação da idade, é preciso prever um processo delicado e aprofundado de transição, porém não muito demorado.

Cabe destacar algumas considerações assinaladas pelos grupos, que demonstram sua preocupação com a questão da idade de ingresso dos estudantes nos cursos de EJA.

1. Muitos grupos, independentemente de terem se posicionado contra ou a favor da mudança do patamar de idade, externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos mostrando, inclusive, experiências reveladoras de que o ensino regular ainda não discutiu os meios de permanência de seus estudantes adolescentes que se situam na faixa etária de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos (Regiões Norte e Centro-Oeste).
2. Do mesmo modo, outros grupos (Regiões Sul e Sudeste) percebem que muitos Estados não têm condições estruturais para absorverem os estudantes menores de 18 (dezoito) anos que não serão inseridos na EJA e esta constatação, certamente, propiciou a existência de posições contrárias a qualquer alteração da idade de ingresso.
3. Alguns grupos, mesmo sabendo das implicações que a delimitação de 18 (dezoito) anos trará, colocam-se favoráveis a ela tendo em vista evitar a migração

dos adolescentes para a EJA e o aligeiramento dessa formação (Regiões Norte e Centro-Oeste).

4. Dentre os que se colocaram absolutamente favoráveis à mudança do patamar de idade para 18 (dezoito) anos, alguns revelam (i) que esta mudança só poderá ser feita se forem consideradas as especificidades e as diversidades, tal como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos; (ii) a necessidade de adequação gradativa dos sistemas a essas demandas; (iii) que, dada a tipologia dessa mudança, a questão da idade de ingresso nos cursos de EJA, nos níveis fundamental e médio, precisa ser revista em lei (Regiões Norte e Centro-Oeste).
5. Independentemente da manutenção ou da ampliação da idade, um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do processo e que a discussão sobre o limite da idade da EJA é pertinente, sobretudo, para melhor definir o território da EJA, período de atuação dos professores, currículo, metodologias, entre outros.
6. Grupos de representantes das regiões Sul e Sudeste consideram que enquanto não se resolver o problema do Ensino Fundamental haverá sempre uma parcela de excluídos e isso demanda uma melhor articulação entre as modalidades de ensino, já que todos ofertam Educação Básica. E nessa mesma linha de raciocínio, representantes das regiões Norte e Centro-Oeste declaram que os problemas identificados na EJA só serão resolvidos com uma revisão da Educação Básica, na qual fique clara a finalidade de cada modalidade de ensino e qual projeto políticopedagógico é próprio para cada uma dessas idades.

2. A competência para certificação e idade mínima para os exames da Educação de Jovens e Adultos

Para dar suporte à decisão da Câmara de Educação Básica quanto à questão da idade para os exames na Educação de Jovens e Adultos cabe, inicialmente, analisar algumas reflexões apresentadas no documento *Novos passos da Educação de Jovens e Adultos*:

“Por outro lado, tais exames supletivos devem progressivamente ser incluídos em um quadro em extinção, ao mesmo tempo em que, também aceleradamente, vai-se universalizando a Educação Básica na idade própria. Importa assinalar que a LDB continua dispondo que o Ensino Médio deve ir se tornando progressivamente obrigatório. A obrigatoriedade do Ensino Médio de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos muito cooperaria para o fim progressivo dos exames supletivos.

Em que pese uma possibilidade de alteração legal das idades para exames supletivos, tal como vige hoje na LDB, é preciso atentar que a solução maior para a função reparadora e para a função equalizadora da EJA⁵ ainda é a oferta e o atendimento universalizado da Educação Básica, com permanência, com qualidade, na idade própria e com fluxo regular. Só esse ganho da cidadania, associado a mudanças mais fundamentais como a melhor e maior distribuição de renda, poderá evitar a reprodução de desigualdades que

5 Tais funções foram trabalhadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 em II, 2.

acabam por atingir as crianças e adolescentes e estancar a produção de novos demandantes da função reparadora e da equalizadora pertinentes à EJA.

Hoje, a idade dos exames supletivos é determinada pelo art. 38 da LDB: a de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio. E é desses patamares que, à época, a Câmara de Educação Básica interpretou que se pode determinar a idade de entrada nos cursos. Seria criar uma incongruência afirmar que os cursos poderiam ter seu início só em idade acima da estabelecida pelos exames. Nesse caso, por exemplo, um adolescente de 15 (quinze) anos poderia fazer exames supletivos, mas se quisesse fazer o curso de EJA – Ensino Fundamental, só lhe seria facultado a partir dos 16 (dezesesseis) ou 18 (dezoito) anos.

E conclui que a alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.”

Quanto à competência dos diversos níveis da administração pública para certificação de EJA o referido documento assim se coloca:

“A certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, fornecido pela instituição escolar, pelo qual se comprova a terminalidade de um curso ou de uma etapa do ensino dos quais exames ou provas podem ser solicitados como uma das formas de avaliação de saberes. Tal certificação, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional. Logo, toda certificação com base legal tem validade nacional.

(...)

No caso da EJA, o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municípios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades. Portanto, a certificação das etapas da Educação Básica, aí compreendida a EJA, é competência própria dos Estados e dos Municípios, garantindo-se assim a autonomia dos entes federados.⁶

Por outro lado, o art. 242, § 2º, da Constituição Federal, reconhece o Colégio Pedro II como pertencente à órbita federal e os artigos 9º, II, e 16, I, não desautorizam a existência de um pequeno sistema federal não-universitário especialmente situado no âmbito das instituições federais de Educação Superior e de Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Pode-se aventar a hipótese de um exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, § 1º, da Constituição Federal).

O Estado Nacional, enquanto nação soberana, tem competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais, podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação.

Uma certificação da qual a União possa se fazer parceira, contudo, não pode ser descartada como no caso da necessidade do exercício da função supletiva, de acordo com o art. 8º, § 1º, da LDB e art. 9º, III, da mesma lei.

⁶ É preciso distinguir certificação de conclusão da EJA, atribuições próprias aos sistemas de ensino (expedem certificados), da certificação própria da educação profissional média de nível técnico e também do ensino superior (emitem diplomas) e também daquela própria dos conselhos profissionais de controle das profissões. Agências internacionais de regulação, como as ISO, atribuem, no âmbito do mercado diversas formas de certificação segundo campos de atuação.

Mesmo o exercício da função supletiva prevista para a União (cf. art. 211, § 1º, da Constituição Federal), visando a um padrão mínimo de qualidade e a uma maior igualdade de oportunidades, caminha numa direção não invasiva, se houver a proposta de um regime de parceria voluntária a cuja adesão os Estados e/ou Municípios podem pretender, sobretudo os que careçam de um corpo técnico qualificado.

O concurso da União se daria sob a forma de uma adesão consentida, uma parceria, cujos termos seriam negociados com um município ou vários municípios, com um Estado ou mais. Nesse caso, a certificação nacional conferida pelos sistemas de ensino se serve de um exame intergovernamental cuja validade nacional é plenamente procedente em um regime federal por cooperação recíproca.

Além desses argumentos de fundo, outros poderiam vir a ser contemplados nesta parceria cooperativa. Dada a diversidade do país, sua extensão continental e as disparidades regionais e intrarregionais existentes, muitos entes federativos, especialmente Municípios de pequeno porte, carecem de um pessoal especializado para dar conta de dimensões técnicas e metodológicas dos exames. Nesse caso, retorna-se à função supletiva da União que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação.

Pode ser aventada a hipótese de uma dimensão ética quando houver a ausência de instrumentos capazes de detectar a seriedade e probidade de agentes que se proponham a fazer a oferta desses exames supletivos sem a obediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra b do art. 36 desta. A crítica aos aproveitadores e aos espertalhões deve ser colocada claramente como dimensão ética e como algo inerente ao art. 37 da Constituição Federal, ao art. 9º, IV, da LDB, ao art. 15 da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e ao Código de Defesa do Consumidor. Postas tais dimensões organizacionais e que requerem o papel coordenador da União (art. 8º da LDB), um processo de certificação intergovernamental pode representar uma alternativa como ponto de chegada no exercício da competência comum a todos entes federativos (art. 23, V, da Constituição Federal), sob o regime de cooperação recíproca em vista de maiores oportunidades educacionais.

(...)

Respeitando a autonomia dos sistemas de ensino, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deixa em aberto que, sob a inspiração do ENEM, os Estados e Municípios fossem se articulando entre si e, de modo radial (vale dizer raios que se irradiam para fora de si) e ascendente (estratégias articuladas que ampliam o número de raios e os fazem subir para outros), fossem gestando exames comuns unificados. Na intenção do Parecer, esta cooperação radial poderia desaguar no ENEM, já que a EJA como modalidade regular pode compartilhar deste exame, desde que respeitadas sua identidade e seu modelo pedagógico próprio.

Uma certificação nacional com exames intergovernamentais, em qualquer hipótese, deve ser resultado de um exercício do regime de colaboração. Trata-se de uma possibilidade de articulação que, respeitando a autonomia dos entes federativos, titulares maiores da certificação da Educação Básica, deixe claro que se trata de uma adesão consentida, decorrente do pacto federativo próprio de um regime de cooperação recíproca.

Mas é preciso atentar para o método dessa alternativa. Dado o modelo pedagógico

próprio da EJA, dado o regime federativo, dada uma certa variabilidade de conteúdos dos componentes curriculares hoje existentes nos diferentes sistemas de ensino dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso ir, com cuidado e respeito, na montagem da metodologia da proposta. Esse cuidado exige uma radiografia e uma consideração dos diferentes pontos de partida (diversidade) e um avançar no sentido de exames unificados (comuns) sem serem uniformes (comum-unidade). Em outras palavras, que a tradução das diretrizes em matéria de cobrança das competências da certificação (escolar) acolha tanto a exigência de uma base nacional comum quanto as peculiaridades que os diversos pontos de partida possam abrigar.”

As três audiências realizadas trouxeram importantes contribuições no sentido de identificar as posições de representantes do campo educacional sobre o tema *Certificação em EJA*. As referidas contribuições foram analisadas a partir de três categorias: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); idade para os exames; e considerações gerais.

No que diz respeito ao ENCCEJA, houve quase unanimidade de posições de todos os quinze grupos, no sentido de compreender sua inadequação como mecanismo para a certificação na EJA. A unanimidade não foi alcançada por força de um membro de um dos grupos do Nordeste que incentiva a existência do ENCCEJA como uma segunda possibilidade para o estudante, entendendo que *ele deve ser um mecanismo que estimula a pesquisa e a avaliação para fundamentar o controle social, de tal forma que os seus resultados sejam utilizados como mecanismo de exigibilidade da qualidade social da educação regular de jovens e adultos*. Além disso, um dos grupos representando as Regiões Sul e Sudeste reconhece *como tarefa do Estado validar e certificar saberes adquiridos fora da escola, seja na modalidade de EJA ou em outra, mas não por meio de exame nacional*. E, finalmente, outro grupo do Nordeste posicionou-se contrário ao ENCCEJA, *no formato em que ele está*, sinalizando, dessa forma, que em outro formato ele poderia promover a certificação.

Todos os demais grupos (13) se posicionaram contrários à existência do ENCCEJA. Nesse sentido, para eles, o ENCCEJA:

1. Oferece uma certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo.
2. Não deve ser vinculado à certificação.
3. Inviabiliza a prática da autonomia dos Estados e Municípios, sendo, portanto, uma forma de certificação imprópria.
4. Traz, de forma equivocada, apenas a questão da certificação e não a de avaliação do ensino.
5. É um processo discriminatório, diferente dos demais sistemas de avaliação.

Vale ressaltar que uma das posições apresentadas, mesmo não sendo hegemônica, foi favorável à existência de um exame nacional como instrumento diagnóstico para que a União seja capaz de estabelecer políticas públicas compatíveis com a realidade. No entanto, esse exame nacional não credenciaria a União a certificar desempenho de estudantes. Nesse sentido, a título de exemplo, um dos grupos do Nordeste assim se posicionou: *o ENCCEJA pode ser uma política para diagnosticar as aprendizagens, mas não para certificar*.

Quanto à idade para o exame, importante destacar que, mesmo não tendo sido originariamente uma das questões apresentadas para debate nas audiências, dado já estar

consignada em lei, ela se tornou ponto de questionamento natural nos grupos, uma vez que os demais temas acabaram desaguando nessa questão. Com isso, três grupos, por unanimidade, encaminharam sugestões: um deles relacionou a certificação com os exames, trazendo proposta de alteração da LDB, no sentido de se estabelecer a idade de dezoito anos como idade mínima para os exames do Ensino Fundamental e vinte e um anos, para o Ensino Médio (Sul e Sudeste); outro considerou que a idade para exames deve ser de dezoito anos (Norte e Centro-Oeste); e outro sugeriu que o CNE encaminhe alteração do artigo 38 da LDB, no sentido de elevar a idade permitida para a realização de exames (Sul e Sudeste), sem especificar qual idade seria a mais adequada.

Além dessas duas questões pontuais (ENCCEJA e idade) os grupos ofereceram algumas posições e sugestões sobre: a importância da certificação nos exames; quem deve ter a competência para certificação; como deve ser a certificação; e o que cabe ao INEP, nesse processo:

1. Há acordo quanto à necessidade de oferta dos exames anteriormente denominados de “supletivos” (Sul e Sudeste).
2. É o Estado (UF) que deve permanecer ofertando a certificação, porém ela precisa ser reformulada, porque há um índice alto de desistência (Norte e Centro-Oeste).
3. O MEC deve oferecer subsídios aos Estados para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro (Norte e Centro-Oeste).
4. É necessário repensar o exame fora do processo (contestada por um membro do grupo representante do SESI) e criar uma estrutura de supervisão e de acompanhamento dessas instituições, identificadas como “indústrias de certificação” (Sul e Sudeste).
5. Considerou-se necessário retornar os objetivos dos exames, não como política compensatória, mas estabelecendo critérios bem definidos, de modo a reconhecer os saberes adquiridos em outros espaços sociais (Norte e Centro-Oeste).
6. Há necessidade de empreender avaliações sobre os exames de certificação com vistas a subsidiar as políticas públicas da área (Norte e Centro-Oeste).
7. Foi destacada a importância de que os exames “supletivos” se configurem como exame de Estado, de modo a superar a política compensatória e valorizar os saberes, competências e habilidades dos sujeitos que buscam a EJA (Norte e Centro-Oeste).
8. A certificação deve ser decorrência da formação e deve haver uma preparação para os exames (Nordeste).
9. Há necessidade do processo de exame ser repensado e revisto continuamente, porque se ele efetivamente não certifica, apenas induz a uma certificação e acaba provocando uniformização no processo (Sul e Sudeste).
10. Surge uma questão a ser analisada: o certificado é para certificar em série ou para certificar as aprendizagens? (Nordeste).
11. O INEP precisa fazer outras pesquisas e não apenas a pesquisa que vem depois do exame feito. Ele deveria identificar as formas pelas quais os professores são formados e qual a formação continuada que possuem, dentre outras (Norte e Centro-Oeste).

É de extrema importância identificar como essa questão foi sendo tratada na legislação educacional historicamente. Até o advento da Lei nº 9.394/96 (LDB), havia o consenso tácito de que o atendimento aos jovens e adultos, anteriormente denominado de “supletivo”, deveria ocorrer para os jovens a partir de 18 (dezoito) anos completos, no Ensino Fundamental (antes denominado de Ensino de 1º grau) e de 21 (vinte e um) anos no Ensino Médio (antigo Ensino de 2º grau). Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71 estabelecia que, no que concerne aos exames, eles assim deveriam ocorrer:

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

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

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;*
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.*

A drástica alteração ocorrida por força da Lei nº 9.394/96 (LDB), antecipando a idade mínima dos exames de 18 (dezoito) para 15 (quinze) anos (Ensino Fundamental) e de 21 (vinte e um) para 18 (dezoito) anos (Ensino Médio), por certo decorreu exatamente do momento em que o poder público deliberou por dar focalização privilegiada ao Ensino Fundamental apenas para as crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos e, assim, delimitando, com clareza, a população-alvo de sua responsabilidade e, conseqüentemente, de suas políticas públicas prioritárias. Com essa medida, alcançou-se um patamar de quase universalização do acesso dessas crianças (97%) no Ensino Fundamental. Por outro lado, pesquisas e estudos que acompanharam os impactos dessa medida apontaram a pífia atenção dada, nesse período, à Educação Básica como um todo orgânico e à Educação Superior. Dessa forma, na Educação Básica, tanto a Educação Infantil (zero a cinco anos), como o Ensino Fundamental (para os maiores de 14 anos) e o Ensino Médio, ficaram excluídos da oferta obrigatória do Estado. Além disso, e decorrente dessa postura, o Estado brasileiro evidenciou o equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenilizados, habilitaram-se a ingressar na educação de *jovens* e adultos.

3. Educação a Distância como forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos

Ao analisar a relação estabelecida entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância, do mesmo modo que nas análises anteriores, cabe averiguar o posicionamento do consultor, expresso no documento-produto da consultoria, primeiro, verificando a duração prevista para os cursos de EJA desenvolvidos na modalidade a distância:

“O Decreto nº 5.622/2005, dispondo de regulamentação sobre a Educação a Distância, também contemplou a EJA e permite sua oferta, nos termos do art. 37 da LDB. Seu art. 31 diz:

Artigo 31 Os cursos a distância para a Educação Básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no Ensino Fundamental e um ano e meio no Ensino Médio deverão inscrever

seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.⁷

O Decreto, desse modo, por contraste, estabelece como regra que a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD no Ensino Fundamental, não poderá ser inferior a 2 (dois) anos e, no Ensino Médio, não poderá ser inferior a 1 (um) ano e meio. E como o princípio da isonomia deve ser observado quanto à equiparação do ensino a distância com o presencial, segue-se que também no caso desse último aplicase o mesmo critério mínimo de duração. Afinal, o art. 3º desse Decreto, em seu § 1º diz:

Artigo 3º (...) § 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.”

Desse modo, a questão da duração fica regulamentada em nível nacional por decreto.

Quanto à legislação e ao funcionamento dos cursos de EJA desenvolvidos via Educação a Distância, o mesmo estudo aponta para:

“A relação entre EJA e EAD, no afã de regulamentar o art. 80 da LDB, já havia sido objeto do Decreto nº 2.494/98 e do Decreto nº 2.561/98, e de sua revogação surgiu o Decreto nº 5.622/2005. O art. 2º desse último Decreto, em seu inciso II dispõe:

Art. 2º A Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - Educação Básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - Educação de Jovens e Adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394/96.

O art. 3º desse Decreto exige a obediência à legislação pertinente, estabelece a mesma duração para os cursos a distância e para os presenciais e reconhece a aceitação de transferências entre si. O art. 4º exige, além do cumprimento das atividades programadas, a realização de exames presenciais pelas instituições de ensino credenciadas. O art. 7º dispõe sobre a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade.

O art. 11 diz ser competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e distrital a promoção dos atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada. No inciso I, a Educação de Jovens e Adultos comparece sob essa regra. Importa reproduzir outros incisos desse artigo:

§ 1º Para atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação. § 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

⁷ O Decreto estabelece o tempo mínimo de para a EJA.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela Educação a Distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos § 1º e § 2º.

Portanto, ao se pretender abrir a oferta para além da unidade federada – algo tecnicamente inerente aos sistemas virtuais – há que se obter um credenciamento da União⁸ e, ao mesmo tempo, ter a aprovação do(s) Conselho(s) de Educação dos respectivos sistemas de ensino. Isso significa a possibilidade do envolvimento dos Estados e Municípios. Também há o Capítulo III cujo título é Da Oferta de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional na Modalidade a Distância, na Educação Básica. Seus artigos abaixo especificados dizem:

Art. 18 Os cursos e programas de Educação a Distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

A autorização para o funcionamento desses cursos depende, pois, dos Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, mantidas as exigências da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Já o art. 19 do Decreto diz:

Art. 19 A matrícula em cursos a distância para Educação Básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

Esse artigo retoma a autonomia dos sistemas, o art. 24, II, “c”, da LDB, a avaliação e validação de saberes trazidos e a idade mínima de entrada nos cursos de EJA respeitadas as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O art. 26 institui dispositivos e condições para a oferta de cursos e programas a distância (...) em bases territoriais múltiplas (...)

Seja pela funcionalidade representada como produto, seja por um domínio operacional técnico (processo) complexo, seja pela metodologia própria desse sistema, a EJA/EAD deve ser tratada com o maior cuidado. Ela pode perder credibilidade, seja por uma eventual mercantilização, seja por uma inépcia no âmbito processual. Nesse sentido, os docentes devem ter uma formação específica que os torne competentes no domínio operacional das novas tecnologias da informação e das comunicações e compromissados com as formas novas de interatividade pedagógica que a cultura virtual exige em geral e, de modo especial, com a Educação de Jovens e Adultos. “

Tal como foi apresentado nos itens anteriores, deve-se ressaltar as posições advindas dos quinze grupos que estudaram a temática *relação entre EJA e EAD*, nas três audiências públicas realizadas em 2007.

Sete dos quinze grupos ressaltaram que a relação entre EJA e EAD é um tema muito recente nos meios educacionais e que, por isso, eles identificam possuir muito pouco

8 Cf. Portaria Normativa MEC nº 2 de 10/1/2007.

conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, destacam a necessidade de desenvolvimento de estudos aprofundados sobre essa relação, para obterem maior compreensão das reais possibilidades da Educação a Distância em EJA. Ressaltaram, também, que, no momento, *todos estão em processo de aprendizagem* e que estejam disponíveis as condições para se apropriarem das ferramentas que fazem a mediação da prática educativa. Desse modo, enfatizaram fortemente a ampliação do debate sobre a EAD, inclusive em outros ambientes de EJA: fóruns, universidades e movimentos sociais, assim como a urgência da apropriação das tecnologias de comunicação e multimídia, *como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação.*

Sobre a importância da Educação a Distância na EJA, sete grupos se pronunciaram: um deles não conseguiu chegar a um consenso sobre a adequação da EAD no desenvolvimento da EJA; em outro o consenso ficou prejudicado no que tange à forma de a Educação a Distância ser aplicada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, podendo, no entanto, vir a ser implementada a partir do segundo segmento; e os demais (cinco grupos) ressaltaram pontos importantes nessa relação. Destes cinco, vale destacar que um deles, mesmo concordando que a EAD é importante para a EJA, reconhece que *faltam muitos esclarecimentos, principalmente no que se refere à própria estrutura, tal como a questão do financiamento*; outro indicou a possibilidade de existência de um modelo possível e específico para a Educação a Distância na EJA; outro enfatizou a importância dessa relação, especialmente *junto àqueles adultos que não podem frequentar diariamente uma sala de aula e que têm o seu tempo de estudar*; outro externou a idéia de que se podem utilizar as tecnologias para *errar menos* e usar tais mecanismos como *troca de experiências*, havendo a possibilidade de esses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional; e, finalmente, outro demonstrou que o assunto já se apresentou em outras épocas com movimentos que propiciaram cursos a distância e pela TV, mas que a questão que ora se apresenta, de forma diferente, *passa a ser focada privilegiando o uso de tecnologias da informação e da comunicação.*

Quatro dos quinze grupos situaram algumas condições para que a EAD possa ser desenvolvida na EJA. Para um deles, é necessário elevar o padrão de capacidade de leitura dos seus usuários, como condição inerente ao modo da EAD; outro indicou a necessidade de formação específica para os professores que vão trabalhar com as tecnologias, bem como para os produtores dos conteúdos das tecnologias; outro encaminhou a necessidade de que os governos estaduais e municipais equipem as escolas com os meios de comunicação e de informação necessários para que a EAD e a EJA se desenvolvam juntas, de forma complementar; outro destacou que a questão do mediador se prende à sua formação questionando quem vai formar esse mediador ou esse emissor, para que o indivíduo faça a leitura “competente” do mundo; e outro, finalmente, recomendou uma emenda ao Decreto Presidencial que contemple requisitos mínimos para o funcionamento da EJA, mediado pela EAD.

O documento *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede*, discutido nas audiências públicas, apresentou relevantes propostas que serviram de parâmetros para as reflexões desenvolvidas. Elas referem-se: à necessidade de institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos como política pública de Estado; à importância da delimitação da idade de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Fundamental, em comunidade de aprendizagem em rede, com duração mínima de 2 (dois) anos no 1º segmento e de 2 (dois) no 2º segmento (total de 4 anos), com

a garantia de que a aplicação das TIC se assente na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de Educação Física, de Artes Plásticas e Visuais, Musicais e Cênicas, de laboratórios de ensino em Ciências Naturais, de audiovisual, de informática com internet e de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para as práticas relativas à formação profissional inicial e gestão coletiva do trabalho; à demanda pela fixação de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio, com os mesmos requisitos dos estabelecidos para o Ensino Fundamental, com duração de 2 (dois) anos, com a interatividade desenvolvida de modo mais intenso, inclusive na produção das linguagens multimídia em laboratórios de audiovisual, informática com internet, com garantia de ambiente escolar devidamente organizado para as práticas descritas para o Ensino Fundamental; bem como para as práticas relativas à qualificação/formação profissional técnica e gestão coletiva do trabalho; ao destaque da interatividade pedagógica como condição necessária e garantida na relação de 1 (um) professor(a) licenciado(a) na disciplina com jornada de 20 horas para duas turmas de 30 estudantes cada (60 estudantes) ou jornada de 40 horas para quatro turmas de 30 estudantes cada (120 estudantes), não se propondo nem o chamado tutor(a), nem o orientador(a) de aprendizagem; à oferta de livros para os estudantes (e não módulos/“apostilas”), além da oportunidade de consulta no pólo de apoio pedagógico; à garantia de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares com acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet⁹ aberta às possibilidades da chamada convergência digital; à busca de esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB da SESu/MEC na consolidação dos pólos municipais de apoio, também, à Educação Básica de Jovens e Adultos; ao estabelecimento de avaliação de aprendizagem dos estudantes de forma contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo com procedimentos avaliativos, também presenciais, assim como avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos e, finalmente, avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada atual de Educação Básica de Jovens e Adultos que, sob novos parâmetros, descredenciem as práticas mercantilistas de *aligeiramento* e de falsa *autonomia de aprendizagem* pela ausência ou escassez de interatividade pedagógica a pretexto de *compra do serviço educacional de baixo custo*.

A proposta

A partir das demandas dos sistemas de ensino, da SECAD/MEC, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional quanto à necessidade de delimitação de alguns parâmetros operacionais para a EJA, assim como em obediência a alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que indicam a necessidade de uma visão sistêmica da educação e, portanto, de políticas públicas universalizantes, em contraponto às políticas focalizadas do passado recente, a Comissão da Câmara de Educação Básica apresenta as Diretrizes Operacionais Nacionais de EJA que visam nortear o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do sistema nacional de educação, compreendendo-a como educação ao longo da vida e garantindo unidade na diversidade. Dessa forma, a garantia da oferta de EJA deve se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática.

⁹ Telecentros www.idbrasil.gov.br ou outras possibilidades.

Registre-se a oportunidade política do Estado brasileiro no sentido de resgatar parte da dívida histórica que possui com adolescentes, jovens e adultos que não possuem escolaridade básica, por meio de normas vitais para que sua educação seja compreendida como Direito e, portanto, universal e de qualidade. Nesse sentido, dada a especificidade e demandas dos jovens e adultos em questão e dos adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos que, por diversos motivos não têm encontrado guarida nas escolas brasileiras, tanto no ensino regular como na EJA, as propostas apresentadas possuem como fulcro um grande respeito pela história de todos e de cada um deles. Portanto, a par de estabelecer idades mínimas e duração para os cursos e exames de EJA, no sentido de garantir a unidade necessária ao sistema nacional de educação, o presente parecer ratifica as posições, tanto da LDB quanto das Diretrizes Nacionais de EJA, quanto à necessária flexibilidade no trato com as peculiaridades existentes nesse grupo social. Assim, tanto a possibilidade de propostas experimentais, para segmentos que assim as demandem, quanto a necessidade de aproveitamento de aprendizagens anteriores aos cursos, ambos têm guarida no presente Parecer.

Como visto no detalhamento do mérito, o presente encaminhamento tomou como base a legislação e normas vigentes; os estudos desenvolvidos pela Câmara de Educação Básica; o documento elaborado pelo consultor Carlos Roberto Jamil Cury; os três documentos norteadores das audiências, disponibilizados pela SECAD/MEC; as conclusões das três audiências públicas realizadas no segundo semestre de 2007 e indicações da Conferência Nacional de Educação Básica. Assim, as presentes Diretrizes se referem a três ordens de questões:

1. *Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos Cursos de EJA.*
2. *Parâmetros para a idade mínima e certificação dos Exames na EJA.*
3. *Parâmetros para os cursos de EJA realizados por meio da EAD.*

1. Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

1.1 Quanto à duração dos cursos de EJA:

Considerando:

- a) o texto dos Decretos n^{os} 5.622/2005, 5.154/2004 e 5.478/2005, dos Pareceres
- b) CNE/CEB n^{os} 36/2004, 20/2005 e 29/2006 e das Resoluções CNE/CEB n^{os} 1/2005 e 4/2005;
- c) o entendimento de que a duração dos cursos de EJA e *o tempo mínimo de integralização de estudos é o decurso entre o início das atividades escolares e o último momento previsto para sua conclusão, o que levará à expedição do correspondente certificado* (Parecer CNE/CEB n^o 29/2006);
- d) a necessidade de garantir uma unidade nacional no que concerne ao tema, respeitando as possibilidades e demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas.

Propõe-se a manutenção da formulação do Parecer CEB/CNE n^o 29/2006, indicando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

1. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental – duração a critério dos sistemas de ensino.

2. Para os anos finais do Ensino Fundamental – duração mínima de 1.600 horas.
3. Para os três anos do Ensino Médio – duração mínima de 1.200 horas.

Reafirma-se:

1. Para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, a duração de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de nível médio, tal como estabelecem o Parecer CNE/CEB nº 4/2005 e o Parecer nº 11/2008.
2. Para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.
3. A necessidade de, no desenvolvimento dos Cursos de EJA, desconstruir a ruptura do dualismo estrutural entre a formação profissional e a formação geral – *característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado e do capital* –, *objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino*, tanto no Ensino Médio como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tal como encaminhou a Conferência Nacional de Educação Básica.

E prevê-se a possibilidade de:

1. Organização de propostas experimentais para atendimento às demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, devendo cada proposta experimental receber autorização do órgão do respectivo sistema.
2. Aproveitamento de estudos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar devem ser garantidos, tal como prevê a LDB, e transformados em horas-atividades a serem incorporados no currículo escolar do (a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino:

Art. 24. A Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – (...).

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita:

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

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

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

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que

preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

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

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

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

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

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

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

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

1.2 Quanto à idade mínima de ingresso nos cursos de EJA:

Considerando:

- a) o estabelecimento de idade mínima para ingresso na EJA, por si só, não define a qualidade do processo educativo, mas que, ao delimitar o território da EJA, pode indicar os demais parâmetros para a organização do trabalho pedagógico, concorrendo para sua identidade;
- b) em que pese a LDB não estabelecer a idade mínima para os cursos de EJA, há uma tendência em definir, por similaridade, a mesma idade consignada para os exames, isto é, de 15 (quinze) anos para os anos finais do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;
- c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio;
- d) dois Pareceres da Câmara de Educação Básica (nºs 36/2004 e 29/2006), mesmo não tendo sido homologados pelo Ministro da Educação, reexaminaram a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e propuseram as idades de 15 (quinze) anos e 18 (dezoito) anos como os parâmetros para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente;
- e) a Lei nº 8.069/90 (ECA) define a categoria *jovem* a partir de 18 (dezoito) anos, em respeito à maioridade explicitada no art. 228 da Constituição Federal, bem como afirma ser dever do Estado a oferta do ensino regular noturno ao adolescente trabalhador;

- f) que tem ocorrido migração perversa para a EJA de estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e até de idades inferiores a estas, não caracterizados como *jovens* no ECA;
- g) que foi revelado nas audiências públicas que, em muitos sistemas de ensino, o encaminhamento de estudantes para a EJA tem-se dado não como uma forma de melhor atender às demandas pedagógicas dos estudantes maiores de 14 (quatorze) anos, mas como forma de reduzir os confrontos e dificuldades que encontram no trato com esse grupo social;
- h) que inexistem políticas públicas com proposta pedagógica adequada nas escolas de ensino sequencial regular da idade própria para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos;
- i) a necessidade de compatibilizar a idade para os cursos de EJA com as normas e concepções do ECA pode proporcionar desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos;
- j) a solução mais forte para garantir a função reparadora e a função equalizadora da EJA, claramente apontadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ainda é a oferta e o atendimento universalizante da Educação Básica, com permanência e qualidade na idade própria e com fluxo regular;
- k) o PDE que, em última instância, ao ampliar a responsabilidade do Estado no tocante à educação, propondo políticas universalizantes que não mais limitam a idade de 14 (quatorze) anos como aquela privilegiada pelas políticas focalizadas, atende à demanda histórica por atendimento a esse grupo social (15 a 17 anos), entendida como direito.
- l) que, apesar dessas considerações, não houve consenso sobre a mudança de idade para os cursos de EJA, para cima, nas audiências públicas, apesar dela ter sido majoritariamente defendida;
- m) os elementos e argumentos trazidos pela Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD que sustentam a solicitação ministerial do reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008.

Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tornando-se indispensável:

1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular.
2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado.
3. Incentivar e apoiar os sistemas de ensino no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos nas escolas de ensino sequencial regular, na educação de jovens e adultos, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo

37 da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.

4. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo.

2. Parâmetros para a idade mínima para os exames e certificação na Educação de Jovens e Adultos

2.1 Quanto à idade mínima para os exames

Considerando que:

- a) os exames, de acordo com a legislação educacional e com o Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo;
- b) a idade desses exames, antes da Lei nº 9.394/96, quando sua denominação era “exame supletivo”, era de 18 (dezoito) anos para o Ensino Fundamental e de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio (art. 26 da Lei nº 5.692/71);
- c) atualmente o art. 38 da LDB, estabelece a idade de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio, como a idade adequada para os exames;
- d) qualquer alteração nas idades dos exames de EJA, por serem definidas em lei só poderá ser feita mediante aprovação de uma nova lei.

O presente Parecer indica que:

1. Antes de sua oferta, todos os exames de EJA devem ser autorizados pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino.
2. A idade mínima adequada para a realização dos exames de EJA deve ser de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tal como previsto para os cursos presenciais e a distância.

2.2 Quanto à certificação decorrente dos exames

Considerando que:

- a) a certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, no qual se comprova a terminalidade do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, como uma das formas de avaliação de saberes que, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional;
- b) a existência de tais exames representa uma oportunidade a mais para as pessoas que, por razões diversas, têm dificuldade de se servir do ensino dado em instituições próprias;
- c) o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames de EJA e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municípios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades;

- d) as diversas possibilidades legais de exames e certificação intragovernamental;
- e) no que diz respeito ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (Portaria nº 44/2005 e Portaria nº 93/2006), as audiências realizadas pela Câmara de Educação Básica indicaram a inadequação do ENCCEJA como mecanismo para a certificação na EJA, por o considerarem um tipo de certificação que não leva em conta as especificidades, além de ter um alto custo;
- f) a importância do INEP/MEC em oferecer subsídios aos sistemas de ensino para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro;
- g) a possibilidade de existência de um exame nacional que venha a ser instrumento para que a União possa ter clara visão da Educação de Jovens e Adultos, capaz de oferecer insumos para o estabelecimento de políticas públicas compatíveis com a realidade.

Quanto à certificação, o presente Parecer encaminha que:

1. Cabe aos sistemas de ensino a titularidade de oferta de cursos e exames de EJA e, portanto, da sua certificação (art. 38 da LDB).
2. Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:
 - realizar exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, §1º, da Constituição Federal);
 - fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação;
 - realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, com validade nacional, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum;
 - assumir a certificação para garantir sua dimensão ética, quando a seriedade e probidade de agentes demonstrem desobediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra “b” de seu art. 36;
 - oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados para a oferta de exames de EJA, exercitando a função supletiva, dado que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação;
 - estabelecer que o exame nacional para avaliação do desempenho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos incorpore-se às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, oferecendo dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade sem, no entanto, o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.
3. A certificação decorrente de qualquer dessas competências (União, Estados/DF e Municípios) tenha validade nacional.
4. Haja esforço governamental no sentido de ampliar a oferta da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, nos três turnos escolares, garantindo o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

3. Parâmetros para os cursos de Educação de Jovens e Adultos realizados por meio da Educação a Distância

Considerando:

- a) todas as determinações do Decreto nº 5.622/2005, que estabelecem a oferta da Educação a Distância; duração para os cursos a distância (a mesma para os presenciais); a realização de exames presenciais; a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições; a competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal; a forma pela qual se dará a matrícula em cursos a distância para Educação Básica de Jovens e Adultos; dispositivos e condições para a oferta de cursos e programas a distância em bases territoriais múltiplas; a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD; e as condições para a instituição atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada;
- b) a necessidade de manutenção de diversas exigências estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, posto que atuais;
- c) os encaminhamentos das audiências públicas que ressaltaram a importância, condições e sugestões para o estabelecimento de uma relação entre EJA e EAD como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação, identificando a possibilidade desses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional, focalizando o uso de tecnologias da informação e da comunicação;
- d) as oito propostas e as reflexões do documento base das audiências que enfatizam, dentre outras, que diante da grande demanda de Educação Básica de Jovens e Adultos, *a Educação a Distância e/ou ensino a distância apresenta-se como uma estratégia de política pública possível. No entanto, esta estratégia exige uma cuidadosa análise de viabilidade, na justa medida de nossa capacidade criativa de afirmação de nossa identidade brasileira no atual processo de construção de uma política pública de Estado em Educação Básica de Jovens e Adultos na diversidade com a significativa participação dos movimentos sociais exercendo, sobretudo, o controle social sobre a oferta privada;*
- e) que é mister compreender as singularidades da aprendizagem presencial e da aprendizagem a distância mediada pelas TIC, não como oposição ou substitutivas uma da outra, mas como ações complementares;
- f) a necessidade de ampliar e aprimorar a formação docente na área de EJA.

O presente Parecer estabelece que:

1. A oferta de EJA, desenvolvida por meio da Educação a Distância, não seja utilizada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, dada suas características próprias que demandam relação presencial.
2. A duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD, seja de 1.600 (mil e seiscentas) horas, no 2º segmento do Ensino Fundamental e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio.

3. A idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com mediação da EAD, seja de 15 (quinze) anos completos para o 2º segmento do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio.
4. A EJA desenvolvida por meio da EAD, no 2º segmento do Ensino Fundamental, seja feita em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das TIC na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de informática com internet, de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para aquelas relativas à formação profissional e gestão coletiva do trabalho, conjugadas às demais políticas setoriais do governo.
5. A EJA desenvolvida por meio da EAD, no Ensino Médio, além dos requisitos estabelecidos para o 2º segmento Ensino Fundamental, seja desenvolvida de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens multimídia.
6. O reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os mediados pela Educação a Distância.
7. Seja garantido que o processo educativo de EJA desenvolvida por meio da EAD seja feito por professores licenciados na disciplina ou atividade específica.
8. A relação professor/número de estudantes tenha como parâmetro a de um(a) professor(a) licenciado(a) para, no máximo, 120 estudantes, numa jornada de 40 horas de trabalho docente.
9. Aos estudantes serão fornecidos livros (e não módulos/“apostilas”), além de oportunidades de consulta no polo de apoio pedagógico, organizado para tal fim.
10. A infraestrutura tecnológica, como polo de apoio pedagógico às atividades escolares, garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da convergência digital.
11. Seja estabelecido esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das Universidades Públicas, na consolidação dos polos municipais de apoio à Educação Básica de Jovens e Adultos, bem como na concretização de formação de docentes compatíveis com as demandas desse grupo social.
12. Seja estabelecido um sistema de avaliação da EJA, desenvolvida por meio da EAD, na qual: a) a avaliação de aprendizagem dos estudantes seja contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo presenciais; b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; c) seja desenvolvida avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada que descredencie as práticas mercantilistas.
13. Os estudantes só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames de EJA presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

II – VOTO DOS RELATORES

Os Relatores votam favoravelmente à aprovação da proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que concerne à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação de exames de EJA; e disciplinamento e organização dos cursos de EJA desenvolvidos com amediação da Educação a Distância, nos termos do anexo Projeto de Resolução. É o Parecer que submetemos à Câmara de Educação Básica.

Brasília, (DF), 7 de abril de 2010.

Adeum Hilário Sauer – Relator

Cesar Callegari – Relator

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Francisco Aparecido Cordão – Relator

Maria das Dores de Oliveira – Relatora

Mozart Neves Ramos – Relator

Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores
Sala das Sessões, em 7 de abril de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010 (*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9/6/2010 resolve:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Art. 3º A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo “supletivo” por “EJA”, no *caput* do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução.

Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I -para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II -para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

(*) Resolução CNE/CEB 3/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, reafirma-se a duração de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de Nível Médio, tal como estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2005, e para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I -fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II -incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III -incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.

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

Art. 7º Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.

§ 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do INEP/MEC para a melhoria de seus exames para certificação de EJA.

§ 2º Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:

I -a possibilidade de realização de exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. artigo 211, § 1º, da Constituição Federal);

II -a competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma unidade da federação;

III -a possibilidade de realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de

colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum.

IV -garantir, como função supletiva, a dimensão ética da certificação que deve obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência;

V -oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, ainda como função supletiva, para a oferta de exames de EJA;

VI -realizar avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, integrada às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.

§ 3º Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional, garantindo padrão de qualidade.

Art. 8º O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

Art. 9º Os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, como reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com as seguintes características:

I -a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio;

II -a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;

III -cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade;

IV -os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada deve ficar ao encargo dos sistemas de ensino;

V -para a oferta de cursos de EJA a distância fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das unidades da federação onde irá atuar;

VI -tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo;

VII -a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

VIII -aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim;

IX -infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;

X -haja reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os desenvolvidos com mediação da EAD;

XI -será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação de EJA desenvolvida por meio da EAD, no qual:

- a) a avaliação da aprendizagem dos estudantes seja contínua, processual e abrangente, com autoavaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais;
- a) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos;
- a) seja desenvolvida avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino;

XII -os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, autorizados antes da vigência desta Resolução, terão o prazo de 1 (um) ano, a partir da data de sua publicação, para adequar seus projetos político-pedagógicos às presentes normas.

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Art. 11. O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.

Art. 12. A Educação de Jovens e Adultos e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade-série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas facetas educacionais em todo seu percurso escolar, como consignado nos artigos 39 e 40 da Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 11.741/2008, com a ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos
em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, Pág. 28.

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) **UF:** DF

ASSUNTO: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

RELATOR: Adeum Hilário Sauer

PROCESSO Nº: 23000.019917/2008-49

PARECER Nº: 4/2010

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 9/3/2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Em 19 de maio de 2009, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Processo nº 23000.019917/2008-49, pelo qual o Senhor Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, encaminhou pedido para que este colegiado estabelecesse um marco normativo, mediante elaboração e aprovação de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros. Anexou, como subsídio para apreciação do CNE uma proposta de Minuta de Resolução, na qual buscou agregar as sugestões dos diferentes atores até então acumuladas como resultado de debates em diversas reuniões e seminários realizados sobre o assunto no país.

Após um amplo diálogo realizado pelo Governo Federal desde 2005, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, com o apoio da UNESCO e da Organização dos Estados Iberoamericanos, com as Unidades da Federação, por intermédio das Secretarias de Educação, com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária e com a expressiva participação

da sociedade civil organizada, dos Fóruns de EJA, Pastoral Carcerária, Organizações Não-Governamentais, egressos e até mesmo internos de estabelecimentos penais do regime semi-aberto e aberto, além de pesquisadores mediante Seminários Regionais e dois Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões (2006 e 2007), foi possível produzir um conjunto de sugestões para que o Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCC), vinculado ao Ministério da Justiça, e este Conselho Nacional de Educação elaborassem Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Em sessão ordinária de 11 de novembro de 2009, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE deliberou favoravelmente sobre o pedido, indicando para relator do processo o conselheiro Adeum Hilário Sauer. Em 7 de dezembro de 2009, a CEB realizou uma reunião de trabalho e, em 8 de fevereiro de 2010, uma audiência pública, em Brasília, com a participação de representantes governamentais e da sociedade civil, com o objetivo de aprofundar a discussão em torno do Parecer e das diversas sugestões de Resolução apresentadas pelas entidades envolvidas no assunto para aprovação do CNE.

Além de técnicos e consultores, estiveram presentes nestes encontros representantes das seguintes entidades atuantes no campo de Educação de Jovens e Adultos e com interesse na oferta de educação nos estabelecimentos penais:

- Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação;
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; (SETEC) do Ministério da Educação;
- Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça;
- Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCC);
- Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação;
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED);
- Conselho Nacional de Secretários de Justiça e Direitos Humanos;
- Conselho Prisional do Estado do Rio de Janeiro;
- Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP) de São Paulo e Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal (FUNAP/DF);
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO);
- Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD);
- Organizações Não-Governamentais (OnG): Ação Educativa, Alfabetização Solidária (ALFASOL) e Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD);
- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA);
- Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e Fórum de EJA de Brasília;
- Pastoral Carcerária Nacional da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- Rádio Justiça do Supremo Tribunal Federal (STF);
- Universidade de São Paulo (USP).

Os representantes presentes não só fizeram uma análise da proposta de projeto de Resolução encaminhada pela SECAD/MEC como também apresentaram e discutiram emendas das entidades presentes que ampliaram as questões evidenciadas no documento. Propuseram

que a oferta de educação em espaços penais deve atentar para: gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; aspectos pedagógicos; estratégias e proposta pedagógica; financiamento da educação em espaços prisionais; dentre outros.

Após ouvidos estes diferentes atores, foi possível aprofundar-se mais sobre o tema, levantar a real situação da política de execução penal e das propostas de educação implementadas nos estabelecimentos penais do Brasil e elaborar o presente Parecer e o Projeto de Resolução que o integra

No trabalho de sistematização do documento procurei acolher as contribuições apresentadas, para composição do documento, observando o seguinte: a) o objeto do Parecer e da Resolução – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, distinguindo o que é de competência de “diretriz” e de “política” educacional; b) a compatibilidade e coerência das sugestões com o conjunto do documento; c) os limites de uma Resolução do CNE, ao tratar da oferta de educação em estabelecimentos penais, para não adentrar a competência de outro órgão normativo do sistema penitenciário – o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP); d) consonância com a legislação e as normas em vigor.

Busquei escoimar da Resolução tudo aquilo que pudesse ser fonte para conflitos de atribuições entre o órgão responsável pela normatização da oferta de educação (CNE) e o órgão responsável pela execução penal (CNPCCP). O documento dialoga diretamente com a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, avocando para si a competência de normatização de tudo quanto se refere estritamente aos aspectos educacionais no processo de oferta de educação aos privados de liberdade nos estabelecimentos penais. A Resolução somente leva em consideração os aspectos de competência do CNE. A Resolução do CNPCCP leva em consideração as suas competências (execução penal). A “diretriz” não tem o objetivo de “resolver” questões administrativas e nem questões de ordem da execução penal (de competência do CNPCCP e não do CNE), mas sim questões de ordem da política de educação para o sistema penitenciário que sejam atribuição do órgão normativo da educação nacional. Um exemplo dessa divisão de competência, pelos diferentes órgãos públicos, *ratione materiae* é o desejo dos que militam pela ampliação da educação nas prisões de ver o tempo de estudos computados para remição da pena, por constituir-se num incentivo à procura pela educação a qual tem um potencial enorme na reabilitação dos presos visando sua ressocialização. Todavia a matéria foge à atribuição do CNE por ser de competência legislativa e cuja normatização cabe a outros órgãos que atuam na execução penal. Aqui cabenos somente o registro como notícia aos órgãos competentes sobre o assunto.

Fica também esclarecido que o objetivo da “diretriz” é apresentar elementos para a definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz das orientações contidas no Parecer e na Resolução. Neste sentido, fiz também um esforço para encontrar um equilíbrio entre a orientação geral e a operacional. Mantém-se como regra a fixação de orientações gerais nas diretrizes descendendo ao nível concreto somente quando for necessário para a execução de aspectos relevantes.

2. Introdução

O Brasil é um país com grandes problemas no campo prisional. Esse não é um fenômeno recente e se manifesta vinculado à insegurança pública devido ao crescimento da violência e sua falta de solução, que implica na inexistência de políticas públicas adequadas que deveriam estender-se da promoção social à punição justa. Esse crescimento descontrolado da violência ultrapassa a capacidade de absorção existente no sistema prisional brasileiro que não vem dando conta da população carcerária que lhe é destinada e não sabe lidar com ela. Em geral os presos recebem um tratamento aviltante e retornam à sociedade mais degradados do que quando entraram na prisão.

A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para “tratar” o sentenciado. Conhecer a prisão é, portanto, compreender uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade (MAIA, 2009, vol. 1, p. 10).

Desde a introdução da pena de privação de liberdade com o sistema carcerário, os métodos de punição têm provocado controvérsias no Brasil. Apesar disso, há poucos estudos acadêmicos dedicados ao assunto. Só mais recentemente isso começou a acontecer, especialmente com dissertações e teses de conclusão de cursos de pós-graduação.

Desde a Antiguidade temos a prisão. Era a forma de reter os indivíduos e, assim, assegurar que ficassem à disposição da justiça para receber o castigo que lhes havia sido prescrito (morte, tortura, deportação, venda como escravo ou pena de galés dentre outras).

Somente no século XVIII, na Idade Moderna, cria-se a pena de encarceramento e, por consequência, a prisão. Inventam-se, então, um novo tipo de instrumento de punição. O ato de punir passa a ser um direito da sociedade de se defender contra aqueles que se constituem como risco à vida e à propriedade dos outros. Institui-se uma certa racionalidade na aplicação das penas: para cada tipo de crime, conforme a avaliação de sua gravidade, aplica-se uma porção maior ou menor de pena de restrição de liberdade.

Antes, a prisão baseava-se mais na idéia de castigo do que de correção ou recuperação e no século XVIII ela vai se transformando no que é hoje, com três funções: a) punir; b) defender a sociedade isolando o malfeitor; c) corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade.

Mas o impulso reformador do século XIX (ênfático por volta de 1860), que visava à reeducação dos criminosos, sofreu um impacto negativo. Argumentou que na prática as prisões agiriam como escolas de criminalidade e que a reincidência de criminosos demonstraria que o sistema penal é incapaz de reformar os detentos. Em seguida, temos a influência do pensamento positivista (especialmente nos primeiros anos da República) e da *escola positivista de criminologia* surgida na Itália com Cesare Lombroso¹ que se insurgiu contra a *escola*

¹ Cesare Lombroso criou a ciência da antropologia criminal. Nasceu em 1835 e, entre 1871 e 1876, foi professor de psiquiatria e diretor do manicômio de Pádua e professor da cátedra de higiene e medicina legal na Universidade de Turim (1876) quando publicou sua obra mais conhecida, *O homem delinquente*. Influenciado pelas teorias de Darwin (degenerescência) dizia que em cada indivíduo encontram-se, por hereditariedade, germes adormecidos de um passado ancestral que podem voltar à vida em alguns casos quando instintos antissociais e violentos são retomados. Os seres vivos, entre eles os homens, são portadores de anomalias anatomopatológicas capazes de impulsioná-los à criminalidade.

clássica de direito criminal formulada por Beccaria². Substituiu o livrearbítrio defendido por Beccaria pelo determinismo biológico, afirmando que os atos delituosos eram originados de tendências malélicas inatas nas pessoas. Forneceu argumentos para o fortalecimento das teorias racistas. As obras de Lombroso eram leituras obrigatórias nas faculdades de direito e de medicina no Brasil.

Nas duas primeiras décadas do século XX surge no Brasil a *escola constitucionalista* que acreditava haver uma relação determinável entre as características morfológicas, físicas e psíquicas de cada ser humano e que se poderia descobrir a predisposição de determinados indivíduos em relação a enfermidades e ao crime, por meio de análises bioquímicas e da endocrinologia, que pudessem interferir em certas alterações constitucionais de temperamento e do caráter. Dentro da mesma visão aparece a biotipologia criminal, que se pretendia capaz de identificar sinais de um biótipo criminoso nos indivíduos. Tem por fundamento a mesma idéia do determinismo biológico. A tendência era a de valorização dos aspectos biológicos em detrimento dos fatores sociais na explicação do comportamento criminoso. O médico Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi um dos maiores adeptos dessa doutrina determinista e realizou estudos de anatomia descritiva para conhecer anomalias em delinquentes e a partir delas explicar ou justificar o comportamento criminoso.

Na obra As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil, publicada em 1894, afirmou que a maior parte da população brasileira era constituída por indivíduos inferiores patologizados que não descendiam da “raça branca”(MIRANDA, 2009, vol. 2, p. 295).

Essas idéias influenciaram a opinião pública e as instituições e tinham uma natureza claramente de dominação de classe, de justificação e legitimação da exclusão social, reprimindo as reivindicações sociais e culturais desses marginalizados.

No discurso das elites, especialmente dos médicos e bacharéis, no espaço das ruas se reproduziam os futuros delinquentes, prostitutas, degenerados, vagabundos, bêbados, desordeiros, anormais e “loucos de todos os gêneros”. Nesse meio, fazia-se necessário reprimir, identificar e enclausurar essas pessoas consideradas nocivas à sociedade e dotadas de grande potencial para procriar futuros desajustados sociais. Temiam-se não só as práticas de roubos, saques e assassinatos, mas também a transmissão de inúmeras doenças. Era importante elaborar leis, códigos e criar instituições voltadas para vigiar e identificar esses “indivíduos”(MIRANDA, 2009, vol. 2, p. 300).

Os planos de transformar as prisões em centros para recuperação de delinquentes, no período do início do século XIX até meados do século XX, fracassaram em toda a América Latina. As prisões não ofereciam as condições humanas necessárias previstas na lei e no discurso dos governantes. Foram muitos os fatores responsáveis: limitação de recursos financeiros e humanos para implementação de projetos; instabilidade política; burocracias dos Estados afetadas pela corrupção que exercem influência perniciosa no sistema prisional; estruturas sociopolíticas excludentes, racistas e autoritárias caracterizadas por formas de dominação. As

² Cesare Bonesana, marquês de Beccaria (1738-1794), autor da obra *Dos delitos e das penas* na qual fez crítica à legislação penal da sua época e denunciou a prática da tortura como meio de obtenção de provas de crime. Doutrinava que a aplicação da pena é feita para recuperar o criminoso via punições; que o delinquentes tem sentimentos como os outros seres humanos; que o homem é passível de pena porque tem o livre arbítrio para escolher entre um ato bom e mau, tendo responsabilidade sobre seus atos.

prisões são produto da cultura humana e representam as contradições e tensões que afetam a sociedade. Elas refletem, reproduzem ou subvertem estruturas sociais.

Pode-se afirmar que a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos, enfim, a tratamento indigno dispensado à população carcerária que caracteriza sua desumanização tem vínculos com as culturas jurídica e religiosa sobre a punição que funcionam como mecanismo de legitimação. “Bandido não carece de proteção do Estado” é um discurso que tem suas raízes neste caldo de cultura que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira.

Essa visão também atinge a oferta de educação nas prisões. O direito à educação (que deve ser garantido) é visto e tratado como um benefício e até um privilégio. Inclusive muitos trabalhadores penitenciários acreditam que qualquer ação positiva para os presos significa premiar o comportamento criminoso. Em tal contexto pode-se observar duas lógicas opostas: a da *educação* que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da *segurança* que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos. São procedimentos nada educativos. A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje, é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Em tal ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas. Além disso, dificulta a prática educativa. É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos.

O *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras*³, produzido a partir de visitas locais, confirma essas observações ao resumir dessa forma suas constatações:

- *a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;*

3 Diante do quadro constatado, o Relatório apresenta 24 recomendações aqui resumidas: 1) adequação urgente da Lei de Execução Penal aos avanços previstos no marco legal nacional e internacional, definição de metas no novo Plano Nacional de Educação e explicitação do direito à educação das pessoas encarceradas na LDB, assegurando de imediato, o acesso dos encarcerados ao ensino fundamental e médio e à educação profissional, assim como o atendimento de crianças filhas de encarceradas à educação infantil; 2) aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional; 3) aprovação da lei da remição da pena por estudo; 4) criação de planos estaduais de educação prisional; 5) atendimento educacional realizado por profissionais de educação contratados e vinculados aos sistemas de ensino; 6) ampliação e melhoria dos espaços escolares com garantia de equipamentos e materiais didáticos e de apoio; 7) criação de escolas como unidades vinculadoras; 8) financiamento adequado; 9) aprimoramento dos mecanismos de controle social e de transparência de Informação; 10) criação de normas técnicas referente ao fluxo de informação sobre a trajetória educacional e para a apresentação de denúncias de violação por profissionais de educação; 11) garantia do direito à creche para crianças filhas de encarceradas como parte da política educacional e do acesso a programas de renda mínima (municipais, estaduais e federal) por parte de filhos e filhas de pessoas encarceradas; 12) aprimoramento do Infopen e realização de pesquisas nacionais; 13) a educação profissional deve ser assumida como política de qualificação Profissional; 14) o fortalecimento da EJA no ambiente prisional e sua articulação com programas destinados à juventude, como o Projovem; 15) a educação a distância como ferramenta do ensino presencial; 16) o acesso à merenda escolar, a óculos e à educação física; 17) apoio psicológico aos(as) profissionais de educação e a agentes que atuam no sistema prisional; 18) ampliação do acesso ao Ensino Superior; 19) implementação da lei 10.639 no ambiente prisional e de ações de combate ao racismo, à homofobia/lesbofobia e à intolerância religiosa; 20) a garantia dos direitos humanos ao trabalho e à educação; 21) a articulação com o direito humano à saúde; 22) uma política de valorização profissional dos agentes prisionais e maior presença de juízes e promotores de execução penal nas unidades; 23) uma política de estímulo à leitura e à escrita nas unidades prisionais; 24) a inclusão digital de pessoas encarceradas e o direito à documentação Básica (CARREIRA, 2009, p.89-95).

- *a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional;*
- *a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;*
- *há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.*

Quanto ao atendimento nas unidades:

- *é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;*
- *é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;*
- *quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados (CARREIRA, 2009, p.2).*

Para alcançar essa mudança, tornam-se relevantes programas de formação para educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários que auxiliem na compreensão das especificidades e da importância das ações de educação nos estabelecimentos penais. No que se refere aos agentes penitenciários, trata-se de competência do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC), do Ministério da Justiça, que já prevê esta ação na mencionada Resolução nº 3, de 6 de março de 2009. Certamente, a abordagem de temas como direitos humanos e de combate ao racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, intolerância religiosa, entre outras discriminações, contribuirá para se alcançar essa pretendida mudança cultural. A inclusão dessa temática nos programas de ensino é da alçada dos projetos político-pedagógicos uma vez que a lei já prevê essa possibilidade para toda a Educação Básica. O destaque de temas como esse e outros depende da sua relevância concreta como é a realidade da educação nas prisões e deve ser considerado na construção destes projetos.

Certamente, a falta de acesso à educação da população carcerária brasileira tem contribuído para o processo de exclusão social já anterior à prisão: 11,8% são analfabetos e 66% não chegaram a concluir o Ensino Fundamental.⁴ O tempo que passam na prisão (mais da metade cumpre penas superiores a 9 anos) seria uma boa oportunidade para se dedicar à educação sobretudo quando a maioria (73,83%) são jovens com idade entre 18 e 34 anos. Mas o aproveitamento de tal oportunidade ainda não se deu. Apenas 10,35% dos internos estão envolvidos em atividades educacionais oferecidas nas prisões.

⁴ Torna-se importante lembrar, aqui, a importância do fortalecimento e da qualificação da Educação Básica, na idade própria, para reduzir a necessidade de sua ampliação nos sistemas carcerários. A qualidade social da educação é o caminho para a construção de uma sociedade mais justa que se caracteriza pela redução dos números de prisões e de indivíduos privados de liberdade.

O inexpressivo número de pessoas presas que tem acesso à educação esconde outra realidade mais preocupante: não há, hoje, no país, uma normativa que regulamente a educação formal no sistema prisional, o que dá margem para a existência de experiências diversas e não padronizadas que dificultam a certificação, a continuidade dos estudos em casos de transferência e a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe à participação em atividades de educação não-formal, como oficinas (YAMAMOTO, 2009, p. 11).

Chama-se a atenção para a necessidade de uma orientação nacional, por meio de uma norma, certamente para evitar que as políticas de oferta de educação nas prisões sejam pontuais, dispersas e destituídas de orientação pública. Não existe no país uma experiência homogênea nacional de educação nas prisões, nem existe uma política nacional para implementação da Lei de Execução Penal. Nas diversas regiões as experiências são diferenciadas, isoladas e não respondem a diretrizes político-pedagógicas nacionais para os apenados. Necessita-se da implementação de ações como uma política de estado. A oferta de educação nos estabelecimentos penais é importante para mudar a atual cultura de prisão. São razões que fortalecem as justificativas de elaboração de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Observa-se também um alheamento da sociedade em relação ao que acontece nas prisões sobretudo em relação ao direito à educação daqueles que se encontram nessa situação. Há uma reduzida mobilização da sociedade neste sentido. Sua sensibilização sobre os direitos educativos das pessoas encarceradas poderá ajudar a mudar o quadro atual. A presença da sociedade civil no ambiente prisional torna-se importante para o controle social que poderá ser fortalecido com a produção de informações sobre o assunto e as políticas de oferta de educação para as pessoas em situação de privação de liberdade.

3. Mérito

3.1 A política de execução penal no Brasil

O Brasil, como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, pelo menos no campo programático, vem procurando seguir as determinações internacionais para tratamento de reclusos, sendo signatário dos principais tratados internacionais de garantia e defesa dos Direitos Humanos.

O Direito Penal brasileiro fundamenta-se sobre três conjuntos de leis: o Código Penal, escrito em 1940; o Código de Processo Penal, de 1941; e a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984) criada a partir de um tratado da ONU sobre Execução Penal no mundo, definidora das condições em que o sentenciado cumprirá a pena⁵. A legislação penal brasileira, considerada uma das mais modernas do mundo está pautada sob a égide “de que as penas e medidas de segurança devem realizar a *proteção dos bens jurídicos ea reincorporação do autor à comunidade*”⁶.

5 As Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos foram estabelecidas no “I Congresso da ONU sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquent”, em Genebra, no ano de 1955. O Brasil como Estado membro da ONU, promulgou a Lei Nº 3.274 de 02/10/1957, dispondo sobre as Normas Gerais do Regime Penitenciário.

6 Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal -Do objetivo e da aplicação da Lei de Execução Penal, p. 118 do Código de Processo Penal (grifo do autor).

A Lei de Execução Penal foi elaborada com fundamento nas idéias da Nova Defesa Social e tendo como base as medidas de assistência ao condenado. Além de tentar proporcionar condições para a harmônica integração social do preso ou do internado, procurase não só cuidar do sujeito passivo da execução, como também da defesa social.

Impedindo o excesso ou o desvio da execução que possa vir a comprometer a dignidade e a humanidade da execução, a Lei de Execução Penal torna expressa a extensão de direitos constitucionais aos presos e internos, assegurando também condições para que os mesmos possam desenvolver-se no sentido da reinserção social com o afastamento de inúmeros problemas surgidos com o encarceramento. Como os principais direitos de índole constitucional, são reconhecidos e assegurados, dentre outros: o direito à vida; o direito à integridade física e moral; o direito à propriedade material e imaterial; o direito à liberdade de consciência e de convicção religiosa; o direito à instrução; o direito à assistência judiciária; o direito às atividades relativas às ciências, às letras, às artes e à tecnologia etc.

Conforme previsto nas Regras Mínimas da ONU sobre as medidas privativas de liberdade (nº 59), para que se obtenha a reinserção social do condenado, o sistema penitenciário deve empregar, levando-se em consideração as suas necessidades individuais, todos os meios curativos, educativos, morais, espirituais, e de outra natureza e todas as formas de assistência de que pode dispor. Em obediência a estes princípios sobre os direitos da pessoa presa, a LEP promulgou no seu art. 11 que a assistência será material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

O sistema prisional, a justiça e o sistema policial estão organizados em nível estadual de modo que cada governo tem autonomia na introdução de reformas sobre a manutenção de cadeias, financiamento, pessoal, questões disciplinares e investigação de possíveis abusos. A implementação de políticas públicas de execução penal no Brasil está a cargo de cada estado, inserindo-se nas chamadas políticas de segurança pública. Por isso, a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado devido a sua diversidade cultural, social e econômica.

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça – DEPEN/MJ (2009)⁷, o Brasil possui 469.546 presos⁸ distribuídos em 1.771 unidades penais⁹ do país, porém, milhares deles ainda estão em delegacias de polícia¹⁰. Estima-se que de cada 100 mil habitantes no Brasil, 247 estão encarcerados.

7 O Ministério da Justiça lançou em setembro de 2004, em Brasília, o Sistema de Informações Penitenciárias – INFOPEN, tendo como objetivo oferecer informações quantitativas detalhadas sobre o perfil dos internos penitenciários dos estados brasileiros, com a intenção de se tornar, futuramente, uma ferramenta de gestão no controle e execução de ações (articuladas com os estados) para o desenvolvimento de uma política penitenciária nacional integrada.

8 Dados Consolidados do Ministério da Justiça/DEPEN, 2009 (primeiro semestre). No referido documento leva-se em conta dados do sistema penitenciário estadual e polícia, os das Penitenciárias Federais do Paraná, Mato Grosso do Sul e Roraima. Do total de presos existentes no Brasil, 6,49% são do sexo feminino; 31,84% são provisórios; 0,65% são estrangeiros; 0,49% estão cumprindo medida de segurança e 56,53% condenados; 87,16% encontram-se nos sistemas penitenciários estaduais e 12,83% fora deles, em cadeias públicas e similares e 261 internos no Sistema Penitenciário Federal.

9 A princípio, do ponto de vista teórico, existem distinções quanto ao público alvo e os objetivos de cada unidade penal. Cada instalação prisional, conforme a Lei de Execução Penal – Título IV (Dos Estabelecimentos Penais) deve corresponder a um regime prisional. Embora previstos em lei, na prática estas distinções quanto às características das Unidades Penais e do seu público alvo não são respeitadas na política de execução penal no Brasil. Encontram-se presos provisórios em penitenciárias e condenados em cadeias públicas e presídios.

10 60.259 (Infopen 2009 – primeiro semestre).

A população carcerária no Brasil cresce de forma assustadora. Nos últimos nove anos (2000 a 2009), esse contingente aumentou 101,73%, saltando de 232.755 internos (dados de 2000) para 469.546 (dados de 2009)¹¹.

Lemgruber (2003, p. 316) chama atenção para o fato de que,

de uma maneira geral, os especialistas sustentam que o crescimento da população prisional ao redor do mundo não guarda qualquer relação com as taxas de criminalidade. Ou seja, o número de presos não cresceu porque havia mais infratores cometendo crimes. As taxas de encarceramento por 100.000 habitantes aumentaram, basicamente, por que os diferentes países adotaram legislações mais duras em dois momentos: na condenação (impondo penas mais longas) e na liberação de presos (limitando os benefícios que abreviavam as penas).

Em valores brutos, a região Sudeste é que a mais encarcera no país, com 241.917 pessoas, ou seja, 51,52% da população carcerária nacional; seguida pelas regiões Sul, com 77.644 pessoas e Nordeste, com 77.628 pessoas, ambas com 16,53% da população carcerária brasileira¹². As regiões Centro-Oeste e Norte são as que, em valores brutos, menos encarceram: 42.562 pessoas, 9,06% da população carcerária nacional; e 29.755 pessoas, 6,33% da população carcerária nacional, respectivamente¹³.

Já quando comparado pela taxa de 100 mil habitantes, a região que mais encarcera no país é a Centro-Oeste com 321,88, seguida pela Região Sudeste com 310,65. A região Sul fica em terceiro lugar com 290,43, seguida pela região Norte com 203,47 e pela região Nordeste com 150,63.

Os estudos sobre o perfil do interno penitenciário brasileiro evidenciam que são em sua maioria: 73,83% jovens entre 18 a 34 anos — idade economicamente produtiva¹⁴; 93,51% do sexo masculino; 56,43% são pretos e pardos, com uma escolaridade deficiente (65,71% não completaram o ensino fundamental)¹⁵ e oriundos de grupos menos favorecidos da população.

A reduzida presença numérica feminina no sistema penitenciário (6,49% da população nacional carcerária) tem provocado a invisibilidade das necessidades desta nas políticas penitenciárias, que em geral se ajustam aos modelos tipicamente masculinos. Um dado que merece destaque nesta discussão sobre a educação em espaços de privação de liberdade, é que muitas mulheres são mães e permanecem por um determinado período com o seu filho no

11 O déficit atual é de 170.154 vagas no sistema penitenciário brasileiro – quase 1/3 do total nacional de vagas existentes.

12 Em valores brutos, os Estados que mais encarceram no país são: São Paulo, com 158.704 internos, 33,79% da população carcerária total brasileira; Minas Gerais, com 46.885 internos, 9,98% da população carcerária; Paraná, com 36.371, 7,74% da população carcerária; Rio Grande do Sul, com 28.619 internos, 6,09% da população carcerária; Rio de Janeiro, com 25.962 internos, 5,52% da população carcerária; e Pernambuco, com 20.865 internos, 4,44% da população carcerária.

13 Já os que menos encarceram, também em valores brutos, são: Roraima, com 1.596 internos, 0,33% da população carcerária brasileira; Amapá, com 1.927 internos, 0,41% da população carcerária; Tocantins, com 1.969 internos, 0,41% da população carcerária; Alagoas, 2.299 internos, 0,48% da população carcerária; e Piauí, com 2.399 internos, 0,51% da população carcerária.

14 14,65% estão na faixa entre 35 a 45 anos e 6,49% acima de 45 anos.

15 7,71% são analfabetos. Somente 7,9% concluiu o ensino médio (destes, 0,68% possui o ensino superior incompleto, 0,38% o ensino superior completo e 0,02% pós-graduação).

cárcere. Ainda não possuímos políticas que abarquem a questão, principalmente garantindo os direitos destas crianças, inclusive a educação¹⁶.

O MJ/DEPEN publicou em 2008 (Síntese das ações do DEPEN – ano de 2007 & metas para 2008) que ao menos 7 em cada 10 apenados que são soltos voltam a prisão. Segundo dados divulgados pelo InfoPen/DEPEN/MJ em junho de 2008¹⁷, 43,12% dos presos do país são “primários com uma condenação”; 23,87% são “presos primários com mais de uma condenação”; e 33,01% são “presos reincidentes”.

Os motivos de maior condenação são, respectivamente, roubo (29,65%), entorpecentes (22,86%), furto (16,94%) e homicídio (13,16%). Já com relação ao tamanho da pena, segundo dados divulgados pelo InfoPen/DEPEN/MJ (2009), 21,20% foram condenados a penas de 1 a 4 anos; 29,21% a penas de 5 a 8 anos; e 50,56% a penas superiores a 9 anos.

Conforme dados do InfoPen/DEPEN/MJ (2009), 21,81% dos internos estavam ocupados profissionalmente em 2009. Destes, somente 16,08% participavam de trabalho externo. A grande maioria, 83,92%, atuava dentro das próprias unidades, principalmente apoiando os estabelecimentos penais (35,51%) e/ou envolvidos na produção em parceria com a iniciativa privada (22,07%) e/ou de artesanato (16,01%).

Assim como o trabalho no cárcere, as atividades educacionais também não atendem a grande maioria dos apenados. Segundo o InfoPen/DEPEN/MJ (2009), somente 39.653 internos (9,68%) estão estudando no cárcere¹⁸.

Calcula-se que o custo médio mensal de um apenado no Brasil, computando nesse cálculo despesas com alimentação, salários de funcionários, material de limpeza e higiene, água, luz, gás, telefone, combustível, medicamentos, manutenção predial e de equipamentos e manutenção de viaturas seja de R\$ 750,00 em alguns Estados, alcançando em outros até R\$ 1.200,00¹⁹.

Em julho de 2006, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados divulgou um relatório fazendo uma radiografia das péssimas condições das prisões do país, denunciando superlotação, agressões, torturas e impunidade dos acusados dessas práticas; falta de tratamento médico; falta de banho de sol; má qualidade da água e da comida servida; revista vexatória e falta de autorização para visita; falta de assistência jurídica aos presos; insuficiência de programas de trabalho e de ressocialização.

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Justiça sobre o Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), em 2008, evidencia-se que 59,73% dos projetos aprovados e convênios firmados com os estados com utilização de recursos do FUNPEN nos últimos 14 anos de sua existência, foram destinados a melhora da infra-estrutura do sistema penitenciário – reforma, construção de novas unidades e aquisição de equipamentos – contabilizando

16 Para maiores esclarecimentos sobre a discussão, ver: SANTA RITA, Rosângela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pósgraduação em Políticas Sociais da UNB em julho de 2006. Distrito Federal: Ministério da Justiça/Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2007.

17 Segundo o documento, 87% dos estabelecimentos penitenciários do país informaram os valores.

18 Sendo: 26,31% matriculados em atividades de alfabetização; 55% de Ensino Fundamental; 15,79% de Ensino Médio; 0,25% de Ensino Superior; e 2,63% em Cursos Técnicos.

19 Os dados apresentados são valores estimados divulgados pelo Ministério da Justiça/DEPEN no Seminário “Sistemas Penitenciários e Direitos Fundamentais” realizado nos dias 16 e 17/4/2008.

R\$ 1.300.348.475,00 (93,4%) dos recursos investidos nos estados de 1995 a 2007. Apenas R\$ 92.829.192,00 (6,6%) dos recursos utilizados pelos estados, foram investidos em 453 projetos objetivando a ampliação da aplicação das penas alternativas no país, bem como a capacitação dos agentes operadores da execução penal, a elevação de escolaridade e a capacitação profissional dos apenados, a implementação de projetos laborativos e de assistência ao interno, ao egresso e seus familiares.

3.2 Marco legal da EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil

A educação é um direito humano subjetivo previsto em diferentes instrumentos legais, estando sintetizado na Constituição Federal de 1988 (art. 205): “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. No artigo 208, estabelece-se o dever do Estado na garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, “sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram.

Em âmbito internacional²⁰, as regras mínimas para o tratamento de prisioneiros, aprovadas no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, estabeleceu garantias específicas à educação nas prisões. Em que pese este documento ser um marco na garantia do direito à educação das pessoas presas, as orientações previstas ainda são restritivas, e não afirmam o caráter universal deste direito.

Na Declaração de Hamburgo a abordagem do direito à educação de pessoas presas avançou, afirmando-se expressamente a “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”. O Plano de Ação para o Futuro, aprovado na V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), garante o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem, proporcionando-lhes informações sobre os diferentes níveis de ensino e formação, permitindo acesso aos mesmos.

20 “O Marco dos Direitos Humanos das Nações Unidas está constituído primordialmente por dois documentos de interesse para a educação em estabelecimentos penitenciários. O primeiro, a Declaração Universal de Direitos Humanos, foi aprovado pela Assembléia Geral em 10 de dezembro de 1948 em sua Resolução 217A (III). No artigo 26, declara expressamente, entre outras coisas, que *‘toda pessoa tem direito a educação’*. Implicitamente, este direito não só inclui a educação básica técnica e profissional, mas também o direito ao desenvolvimento da própria personalidade na maior medida possível. O segundo instrumento é o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pela Assembléia Geral em sua resolução 2200A (XXI), de 16 de dezembro de 1966 e que está em vigor desde 3 de janeiro de 1976. Nos seus artigos 13 e 14, proclama especificamente o direito de toda pessoa a educação. (...) No artigo 15, reconhece o direito de toda pessoa participar na vida cultural e gozar de seus benefícios. Estes dois instrumentos de direitos humanos internacionalmente reconhecidos, assinados por muitos dos Estados Membros das Nações Unidas, constituem o marco normativo para posteriores iniciativas na esfera da educação em espaços de privação de liberdade” (ONU & UNESCO, 1994, p. 71) (Tradução nossa).

O documento propõe a elaboração e a implementação de programas de educação com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem, e estimula que organizações não-governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos de ensino e fomentando iniciativas para articular os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela (Declaração de Hamburgo, 1997, tema 8, item 47).

As regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing)²¹ estabelecem normas acerca dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Prevê como um dos objetivos primordiais das instituições de tratamento destes jovens ajudá-los a assumir papéis socialmente construtivos e produtivos na sociedade. Para isso, é necessário centrar toda a atenção no seu desenvolvimento saudável, oferecendo-lhes uma capacitação adequada que garanta a sua reinserção social, evitando uma situação de desvantagem educacional.

Em maio de 1990, foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU novas e importantes resoluções sobre a educação em espaços de privação de liberdade (Resolução nº 1990/20) e sobre a educação, capacitação e consciência pública na esfera da prevenção do delito (Resolução nº 1990/24). Dentre as recomendações mais importantes dos documentos para os Estados Membros, destacam-se: que proporcionem diversos tipos de educação que contribuam para a prevenção do delito, a reinserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência; que as políticas de educação em espaços de privação de liberdade orientem-se no desenvolvimento de toda a pessoa, levando em consideração os seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural; que todos os reclusos devem gozar do acesso à educação, sendo incluídos em programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca; que a educação deve constituir-se como elemento essencial do sistema penitenciário, não devendo existir impedimentos aos internos para que participem de programas educacionais oficiais; e que devem propiciar os recursos necessários à equipe e docentes para que os reclusos possam receber a instrução adequada.

Nesta mesma direção foram aprovadas, ainda em 1990, duas importantes Resoluções (nº 45/111 e nº 45/122) que ratificam os princípios básicos para o tratamento dos reclusos, ampliando os marcos já estabelecidos, declarando que todos os reclusos têm direito a participar de atividades culturais e educativas, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa humana.

A Lei de Execução Penal Brasileira (Lei nº 7.210, de 11/7/84), marco legal mais importante na área, determina expressamente que os estabelecimentos devem oferecer à assistência educacional aos presos e presas. Nos artigos 17 a 21 esta assistência é definida a partir dos seguintes parâmetros: (a) obrigatoriedade do Ensino Fundamental; (b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; (c) possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; (d) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

21 Resolução nº 40/33 da Assembléia Geral da ONU.

Embora seja uma legislação avançada, segundo os especialistas na área, não podemos deixar de observar uma certa restrição às oportunidades educacionais nos presídios, se comparada à educação fornecida aos jovens e adultos que não estão privados de liberdade. Apenas o Ensino Fundamental foi preceituado como obrigatório, não sendo prevista e garantida a possibilidade de acesso ao Ensino Médio ou à Educação Superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado, o que viola normas constitucionais que postulam como dever do estado a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (artigo 208, inciso II) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V).

A LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), embora posterior à LEP, não contemplou propriamente dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Essa omissão foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A 17ª meta prevê a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, contemplando para esta clientela as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação à distância. Já a meta 26 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a Educação Básica nos sistemas penitenciários.

Diante do explicitado, a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é benéfico; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional.

3.3 A educação como concepção de programa de reinserção social na política de execução penal

A educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade. Esta posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. Outros apenados, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. Sem dúvida alguma, por outro lado, é possível ainda que muitos apenados participem inicialmente das atividades educativas por razões alheias à educação, como, por exemplo, sair das suas celas, estar com amigos ou evitar o trabalho etc.

Segundo diversos estudiosos do tema, a educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a

finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. Esta educação pode ou não se reduzir ao nível da reincidência. Já os demais objetivos fazem parte de um objetivo mais amplo que a reintegração social e desenvolvimento do potencial humano.

Levando-se em consideração que o cárcere diante das questões anteriormente já explicitadas, tem como objetivo central a reinserção social do apenado, deverá estar estruturada de forma que possibilite, a qualquer custo, garantir os direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral), viabilizando a sua permanência de forma digna e capacitando-lhe para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades deveriam possuir um “Projeto Político Institucional” que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho²² do interno.

Esse projeto político-institucional deve contemplar a *intersectorialidade* da educação, integrando-a de forma articulada com outras políticas e programas de promoção que possam ser destinadas aos privados de liberdade. De outro lado, pela natureza socioeconômica e cultural do ambiente, a própria organização das ações educativas nos estabelecimentos penais deve seguir esse princípio.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade.

Recente publicação produzida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006) direcionada à área socioeducativa, intitulada *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*²³ define a socioeducação como educação para socialização; o caminho do desenvolvimento pessoal e social; ou seja, preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores: aprender a ser e a conviver. Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer

22 A Lei de Execução Penal visando a “individualização da pena” prevê que a Comissão Técnica de Classificação deve apresentar propostas de “Plano de Atendimento Individualizado” aos internos, levando-se em consideração a pessoa humana, suas limitações e especificidades.

23 Coleção produzida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos sob a coordenação técnica do professor Antônio Carlos Gomes da Costa: Livro 1 (Por uma política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas); Livro 2 (Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente); Livro 3 (As Bases Éticas da Ação Socioeducativa); Livro 4 (Parâmetros para a Formação do Socioeducador); e Livro 5 (Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa). DF: SEDH, 2006

a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); *social* (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade).

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2º da LDBEN: “a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação integral da pessoa do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (COSTA, 2006, p. 23).

A escola seja para crianças, jovens e adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, nesta concepção, deve ser concebida como um espaço de encontro e socializaçãoo mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição. É preciso romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que se vive, principalmente do mundo moderno.

O estudo realizado pela socióloga Julita Lemgruber (2004, p. 318) revelou que apenas 17,3% dos presos estavam envolvidos em alguma atividade educacional no Brasil. Levandose em conta que 70% dos presos não terminaram o ensino fundamental e que cerca de 10% eram analfabetos, é razoável pensar que os sistemas penitenciários não parecem interessados em alterar tal quadro.

Tramitam atualmente no Congresso Nacional Projetos de Lei²⁴, alterando a Lei de Execução Penal, para que seja concedido aos presos e presas a remição da pena pelo estudo, algo semelhante ao que acontece hoje com o trabalho; enquanto isso não se efetiva legalmente, fica a cargo do juiz da execução penal nos estados, a interpretação do referido direito.

Em alguns Estados a prática da remição pelo ensino, embora não prevista na Lei de Execução Penal, já é adotada há tempos, com sucesso, à base de um dia de pena por dezoito horas de estudo. Por um acordo tácito de interpretação da Lei, os juízes titulares das Varas de Execuções Penais de algumas regiões postulam que “conquanto a Lei de Execução Penal não exclui expressamente a possibilidade de remição pelo estudo e, considerando a finalidade maior do legislador no sentido de ‘recuperar’ o preso, justifica-se reconhecer o direito do condenado de remir parte da pena pelo estudo” (SORCI, 2000, p. 11).

²⁴ Há diversas proposições legislativas versando sobre a educação no sistema penitenciário em tramitação nas Casas do Congresso Nacional. Dentre elas, três versando sobre a possibilidade de extensão da remição também pela educação: PL n° 4.230 de 2004 que propõe estender o benefício da remição aos presos que estiverem estudando (apensado ao PL n° 6.254 de 2005) – atualmente, com parecer do relator pela rejeição, o processo encontra-se pronto para a pauta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania; PL n° 5.075 de 2001 (de iniciativa do Poder Executivo), promovendo várias alterações na LEP, inclusive a possibilidade de remição da pena pelo estudo – atualmente encontra-se, com parecer pela rejeição, pronto para pauta do Plenário; PL n° 3.569 de 1993, estabelecendo a remição de um dia de pena a cada dois dias de trabalho ou estudo, na impossibilidade do primeiro – embora aprovado na Câmara, ainda em 1993, o projeto recebeu substitutivo no Senado Federal em 1995, retornando a Casa de origem. Encontra-se, desde 2004, pronto para a pauta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania com parecer pela rejeição do substitutivo do Senado e aprovação do projeto original.

Conforme é esclarecido pela Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal, a matéria da remição aqui no Brasil é considerada como nova em nosso Direito:

132 – A remição é nova proposta ao sistema e tem entre outros méritos, o de abreviar, pelo trabalho, parte do tempo da condenação. Três dias de trabalho correspondem a um dia de resgate. O tempo remido será computado para a concessão do livramento condicional e do indulto, que, a exemplo da remição, constituem hipóteses práticas de sentença indeterminada como fenômeno que abranda os rigores da pré-fixação invariável, contrária aos objetivos da Política Criminal e da reversão pessoal do delinquente.

133 – O instituto da remição é consagrado pelo Código Penal Espanhol (artigo 100). Tem origem no Direito Penal Militar da Guerra Civil e foi estabelecido por decreto de 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais. Em 7 de outubro de 1938, foi criado um patronato central para tratar da “redencion de penas por el trabajo” e a partir de 14 de março de 1939 o benefício foi estendido aos crimes comuns. Após mais alguns avanços, a prática foi incorporada ao Código Penal com a Reforma de 1944. Outras ampliações ao funcionamento da remição verificaram-se em 1956 e 1963 (cf. Rodriguez Devesa, “Derecho Penal Español”, parte geral, Madrid, 1971. págs. 763 e seguintes). (Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal 213 de 09.05.1983 – Parágrafos 132 e 133).

Ao contrário do Brasil, a matéria não é tão nova em outros países, principalmente na Europa, mas também na América Latina. Em vários deles, a remição não é só aplicada ao trabalho, também já é reconhecidamente prevista na educação.

Na prática, verifica-se que nos estabelecimentos penais, principalmente nos brasileiros, em que possuem ações regulares de ensino e também possuem vagas para trabalho, o maior interesse dos internos penitenciários está diretamente nas atividades laborativas, pois, além do ganho financeiro, oferecem a possibilidade do abatimento de parte da pena (por meio da remição).

Conforme Lemgruber (1999, p. 87), a existência de ações educacionais também não é garantia da presença dos internos, porque “a escola, que teoricamente seria um veículo de mobilidade social, não surte os efeitos esperados. Currículos tradicionais, aliados a um quadro de professores que aparentemente não estão treinados para o desempenho de suas tarefas, jamais provocarão atitudes positivas por parte dos internos”.

Reconhecidamente como atividades educacionais, poucas são as experiências que vem se consolidando ao longo dos anos no país. Vários estados possuem ações isoladas e muitas vezes não institucionalizadas. São geralmente projetos de curta duração e com atendimento reduzido²⁵. Muitos não conseguem nem mesmo cumprir o que determina a Lei de Execução Penal, ou seja, o oferecimento do Ensino Fundamental para seus internos penitenciários.

O Estado brasileiro tem sido historicamente incompetente para prover educação e trabalho ao preso. Constroem-se unidades prisionais sem espaço para oficinas de trabalho. Constroem-se unidades prisionais sem escola. Existem escolas que não ensinam.

²⁵ O Ministério da Educação, através do seu Programa “Brasil Alfabetizado”, vem implementando, em parceria com as respectivas secretarias de estado de educação, uma proposta de alfabetização em diversos presídios brasileiros. Em algumas regiões, o Programa passa a ser a única proposta de educação para o interno penitenciário.

A educação para o trabalho é absolutamente ignorada, quando existem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) que podem ser utilizados para tal finalidade. (LEMGRUBER, 2004, p. 336)

Durante muitos anos, ninguém dentro do sistema penitenciário se preocupou com a capacitação profissional do interno. Hoje, embora ainda timidamente, inicia-se tal discussão. Acredita-se que por intermédio da qualificação profissional dos internos se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado da força de trabalho. Diante das questões explicitadas, várias são as indagações que merecem a nossa atenção, dentre elas: qual o real papel da educação no sistema penitenciário? Como deve se efetivar uma educação para adultos privados de liberdade?

Recente artigo, publicado no Brasil,²⁶ assinado pelo pesquisador Marc de Maeyer (2006, p. 19), refletindo sobre se na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida, enfatiza:

[...] a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência etc.

Criticando e refletindo sobre tal indagação, o pesquisador, recuperando os preceitos defendidos na Declaração de Hamburgo (1997), principalmente a de que “a educação é um direito de todos”, independente de idade, raça, sexo, credo ou religião, afirma que educar é promover um direito, não um privilégio; que não se resume a um treinamento prático; mas sim é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania²⁷.

Defende uma educação global, porque, segundo ele, “recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não-violência, auto-respeito, igualdade de gênero” (Maeyer, 2006, p. 35). Neste sentido, ela não será só formal ou informal, ministrada por professores e técnicos da área de educação. Mas sim se constituirá de encontros, reuniões, debates, leituras, atitudes etc; bem como será de responsabilidade dos agentes penitenciários, dos assistentes sociais, psicólogos, médicos e enfermeiros²⁸.

Compreendida em uma concepção macro, devemos defender que “a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. (...) a educação deve ser, sobretudo desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos” (MAEYER, 2006, p. 22).

26 Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 19 – julho de 2006. “Diversidade do Público da EJA”.

27 O pesquisador nos chama atenção para o fato de que “a organização da educação na prisão reflete também as atitudes da opinião pública. Nos países em que o orçamento para a escola regular não é suficiente, fica difícil explicar por que a educação na prisão precisa de dinheiro público”. Embora a educação na prisão seja também um direito de todos, segundo ele, “entretanto isso não parece ser uma realidade dentro da comunidade internacional de educação, mesmo quando muitas iniciativas são tomadas nos níveis locais e internacionais”. Campanhas internacionais ou regionais geralmente dão pouca ou nenhuma atenção para esse problema que envolve dezenas de milhões de pessoas no mundo (MAEYER, 2006, p. 19).

28 É importante que compreendamos o “espaço de privação de liberdade” como um ambiente socioeducador. Neste sentido, todos os profissionais dos sistemas de privação de liberdade (sistema penitenciário e o socioeducativo) são socioeducadores.

É importante destacar que, apesar do aspecto educacional constar na Lei de Execução Penal, no Código Penal e no Código de Processo Penal, estando em sintonia com as medidas necessárias para a promoção dos direitos da pessoa humana, na realidade do sistema penitenciário esses aspectos não são ainda plenamente aplicados. A educação nesse ambiente ocupa um papel secundário

Outro fato também muito esclarecedor é que na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos penais. Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborais no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são, em geral, totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano. Poucas unidades, na sua concepção, previram espaços a sua realização. Atualmente investe-se na criação de unidades industriais com tecnologias muito semelhantes às encontradas em uma realidade fabril extra-muros.

3.4 Marco nacional e internacional da proposta de consolidação da política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade

Desde setembro de 2005, quando foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça, com o objetivo de conjugar esforços para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em privação de liberdade, foram desenvolvidas várias atividades no sentido de estruturar tal política, destacando-se entre elas: (1) as Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; (2) a parceria com a UNESCO e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais e do primeiro Seminário Nacional sobre educação nas prisões, que culminaram na elaboração de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação no sistema penitenciário; (3) a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; (4) a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar.

Com a finalidade de avançar na consolidação de uma política nacional e ampliar o diálogo com a sociedade civil organizada, os dois Ministérios decidiram manter a estratégia de realização de seminários regionais e o segundo seminário nacional. Os seus encaminhamentos e conclusões tinham como objetivo dar respaldo para que as Unidades da Federação formulassem Planos Estaduais de Educação nas Prisões

Avançando sobre as questões por ora evidenciadas, o Ministério da Justiça, por meio do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), apresentou uma série de ações e propostas que se destinam à prevenção, controle e repressão da criminalidade, atuando em suas raízes sócio-culturais, articulando ações de segurança pública com políticas sociais com a integração entre União, Estados e Municípios, atendidas as diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública.

O Programa propõe, entre outras ações, o desenvolvimento de políticas para a melhoria do sistema prisional que contemplem a valorização dos profissionais e o apoio à implementação de projetos educativos e profissionalizantes para as pessoas com penas restritivas de liberdade e aos egressos do sistema penitenciário. Apontando alternativas para as metodologias utilizadas atualmente, trata a segurança pública como uma política descentralizada

e articulada com os Estados e Municípios, estimulando o reconhecimento dos programas de segurança como partes integrantes das políticas de inclusão social de habitação, educação, trabalho, lazer, assistência e geração de emprego e renda. No âmbito da União, propõe que as ações em diversos ministérios e secretarias nacionais sejam acionadas tanto para subsidiar o desenvolvimento do programa quanto para ampliar e qualificar seu alcance. Estas articulações, segundo o Programa, ocorrem em função da natureza comum da atividade e também da concepção compartilhada.

As discussões sobre a educação para jovens e adultos em espaços de privação de liberdade vêm alcançando, nos últimos anos, contornos internacionais. No transcurso do desenvolvimento do Projeto Eurosocial²⁹ no ano de 2004, alguns países latino-americanos, membros fundadores do Consórcio Educacional, discutiram a possibilidade de introdução de outras temáticas que melhor pudessem responder suas necessidades e expectativas. O Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), propôs que se introduzisse a temática da educação no contexto de encarceramento como uma das temáticas substantivas do Projeto Eurosocial/Educação.

Como desdobramento dessa proposta, em junho de 2006, teve lugar em Cartagena de Índias (Colômbia), o primeiro encontro de Redes Eurosocial. Dentro deste marco, se organizaram as sessões de trabalho próprias do setor Eurosocial/Educação compostas por sessões plenárias e trabalhos temáticos, modulados ao redor dos cinco temas substantivos do Projeto: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. Participaram dessa temática, Educação nas Prisões, os representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Brasil, Nicarágua e Honduras.

Nesse encontro, as propostas de ações de intercâmbio foram acordadas de maneira consensuada pelo conjunto dos participantes, com o objetivo de iniciar um processo reflexivo e estratégico de criação da Rede Latino-americana especializada no tema Educação nas Prisões.

Depois de uma série de reuniões de trabalho com a participação de representantes dos países latino-americanos que compõem a Rede Eurosocial/Educação, reunidos em Belo Horizonte, Brasil, no período de 20 a 24/11/2006, como parte das atividades no III Fórum Educacional Mercosul, foi organizado o Seminário Eurosocial de Educação nas Prisões.

No evento, compreendendo que a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito básico e tema fundamental na construção de políticas educacionais, o Uruguai, Argentina, El Salvador, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Peru, Paraguai e o Brasil, resolveram, na ocasião, instituir a *Red Latinoamericana de Educacion en Contextos de Encierro – Redlece*³⁰.

29 Eurosocial é um programa de cooperação técnica da União Européia que objetiva contribuir na promoção da coesão social na América Latina pelo fortalecimento de políticas públicas e da capacidade institucional para executá-las. Seu método principal de trabalho é o intercâmbio de experiências, conhecimentos e boas práticas entre administrações públicas européias e latino-americanas em cinco setores prioritários: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. Esse programa parte do convencimento de que é possível contribuir para melhorar a eficácia e a eficiência das políticas públicas como mecanismos geradores de coesão social através da sensibilização dos líderes políticos e dos intercâmbios de experiências entre funcionários públicos europeus e latino-americanos com capacidade de tomar decisões. A finalidade principal dos intercâmbios de experiência é a introdução de orientações, métodos ou procedimentos inovadores de gestão que têm sido utilizados em outros países.

30 A partir das discussões no âmbito do grupo de trabalho que participou diretamente da implementação da Rede, identificouse que, à luz do que vem sendo discutido em alguns países da América Latina, seria de fundamental importância que o projeto utilizasse como tema não a educação nas prisões, mas sim “Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade”. Neste sentido, opta-se por compreender que a Rede amplia sua perspectiva de atendimento, levando-se em consideração não só os jovens encarcerados, mas também os que estão cumprindo medidas socioeducativas (www.redlece.org).

A implementação da Rede, dentre outros objetivos, tem como proposta impulsionar políticas públicas integrais e integradas que favoreçam a atenção para a educação em espaços de privação de liberdade, concebida como um direito ao longo da vida; trocar experiências e informações, fomentando pesquisas e cooperação técnica entre os países; bem como atuar como um interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível internacional.

Além dos referidos eventos, o Brasil foi sede da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada em 2009. A CONFINTEA ocorre, em média, de 12 em 12 anos e discute, desde 1949, a importância de ações voltadas para a educação de adultos. Foi a primeira vez que o encontro aconteceu em um país da América do Sul. A última Conferência ocorreu em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A Declaração de Hamburgo detalha um conjunto de recomendações que devem ser seguidas por agentes governamentais e não-governamentais.

Dada a relevância do tema, importantes passos foram dados pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Justiça no campo político para que se consiga efetivamente implementar uma política pública de EJA que também atenda aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade no país. Ainda estamos vivenciando uma etapa introdutória, ou seja, o início de um processo de institucionalização da oferta de educação em âmbito nacional, mobilizando estudiosos, gestores e o poder público em geral a pensar sobre o tema, colocando-o na ordem do dia no país, porém ainda falta um grande investimento, principalmente no campo normativo.

3.5 Panorama geral da educação em espaços de privação de liberdade: algumas experiências brasileiras

Em virtude da ausência de informações oficiais documentadas sobre a experiência de educação no cárcere brasileiro, não é possível ainda apresentar dados consolidados de todos os Estados da Federação. Por isso, diante de alguns estudos realizados, analisando os contextos das ações de educação implementadas nos sistemas penitenciários estaduais, pode-se constatar que é ampla e diversa a realidade das ações desenvolvidas em cada Estado. Variam desde a estrutura física existente (assim como instalações físicas das escolas e/ou salas de aulas); características do corpo docente; existência de gratificações para o corpo técnico e docentes que atuam em atividades educacionais no cárcere; existência de uma proposta pedagógica distinta para o sistema penitenciário; de regulamentos sobre a remição pela educação; da intersectorialidade técnica entre Secretarias de Educação e as Secretarias responsáveis pela gestão da execução penal nos Estados etc.

Geralmente, as ações de educação dentro do cárcere são realizadas em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, mediante convênio de cooperação técnica. Segundo estudo realizado por Lemgruber (2004), 83,3% dos estados da federação mantinham, no período da pesquisa, convênios com a Secretaria de Educação para o desenvolvimento de atividades educacionais e 17,3% dos internos do sistema do país estavam envolvidos em alguma atividade educacional³¹.

31 Acredita-se que o número de convênios deva ter aumentado, já que um dos objetivos do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação com o “Projeto Educando para a Liberdade” foi a ampliação das parcerias para a execução das ações de educação no cárcere. Dados divulgados pela UNESCO (2008) sobre a situação da educação em alguns estados brasileiros, informam que o sistema penitenciário brasileiro atende 14.643 internos com cursos de alfabetização, o que significa cerca de 45% do total de presos analfabetos.

Nos convênios de cooperação técnica, geralmente as Secretarias de Educação são responsáveis pelas ações regulares, principalmente por uma proposta regular e formal de ensino: proposta pedagógica de elevação de escolaridade que, dependendo do estado, vai desde a alfabetização até o Ensino Médio³². Neste sentido, respondem administrativamente pelo corpo técnico das escolas, pela proposta pedagógica e pelos seus recursos materiais e pedagógicos. Já a Secretaria parceira responsável pela política de execução penal no estado (Secretarias de Justiça, de Administração Penitenciária ou equivalentes), por um corpo técnico auxiliar, desenvolve as chamadas atividades de cunho informal, não regular ou extra-classe: oficinas, *workshops*, palestras, cursos diversos (profissionalizantes ou não), atividades culturais e esportivas etc.

Geralmente, além de se encarregar da gestão destas ações, as Secretarias são responsáveis pelo espaço físico, pela estrutura básica e infraestrutura das escolas, assim como da segurança dos docentes e profissionais das escolas.

Quanto aos convênios firmados entre as Secretarias de Educação e as respectivas Secretarias responsáveis pela gestão do sistema penitenciário nos estados, em vários, a relação é bastante tênue. Em muitos casos, é simplesmente burocrática e tensa, com disputas de espaço e de visibilidade político-institucional. Geralmente as Secretarias de Educação têm pouca autonomia para realização das suas atividades.

Os gestores das escolas localizadas nos estabelecimentos penais, assim como as Secretarias de Educação as quais estão atreladas, também têm pouca autonomia dentro das unidades. Dependem quase que exclusivamente do humor dos gestores das unidades penais para realizar as suas atividades, comprometendo, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola. Geralmente a relação é bastante tênue, muitas vezes tensa entre ambos, estando quase sempre limitados ao espaço da escola. Ultrapassar qualquer limite é estar desrespeitando o campo de atuação do outro. Constantemente são alvos de disputa de poder. Caso não possuam uma boa relação com o gestor da Unidade, as suas atividades se limitam exclusivamente ao espaço da escola.

Dentro de uma unidade penal, a escola geralmente é considerada pelos internos como um Consulado, um oásis dentro do sistema penitenciário. Segundo eles, é na escola que conseguem se sentir livres e respeitados. Por este e outros motivos, os profissionais que atuam nas escolas são muitas vezes criticados pelos agentes operadores da execução penal, principalmente pelos agentes penitenciários. Geralmente, encaram os docentes como profissionais que atuam de forma muito emotiva com os apenados, não levando em consideração o grau de periculosidade dos mesmos.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. Para se executar qualquer atividade extra-classe, fora da rotina do dia-a-dia da escola e, principalmente do seu espaço físico, depende de prévia autorização e consentimento da gestão da unidade penal. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis.

Por outro lado, poucos são os profissionais que atuam nas escolas que compreendem e respeitam a rotina de segurança das unidades penais, que também enxergam o tênue

32 A maior parte das experiências no país vão até o Ensino Fundamental. Algumas vêm desenvolvendo nos últimos anos o Ensino Médio.

equilíbrio emocional vivenciado cotidianamente intra-muros. Muitos chegam a desqualificar a rotina de segurança e, enfaticamente, a denunciam como excessiva³³. Geralmente a relação entre os profissionais da escola e os da gestão prisional, principalmente da área de segurança, é bastante comprometida e tensa.

Somente alguns Estados realizam um processo de ambientação dos profissionais para atuarem no sistema penitenciário. A grande maioria, dependendo do estado, é composta por profissionais contratados, justificando a rotatividade constante de profissionais nas escolas, bem como a não consolidação de uma proposta político-pedagógica³⁴. Muitos nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente com jovens e adultos. Saíram das Universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social³⁵. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo profissional da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho³⁶.

Tais carências comprovam a necessidade imediata da reformulação de currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, introduzindo temas diversos das ciências sociais e políticas sociais, bem como da Pedagogia Social e que as Universidades incentivem e invistam em projetos de extensão e pesquisas que possibilitem a maior compreensão destes espaços, inacreditavelmente, ainda tão invisíveis na nossa sociedade.

Um outro elemento também muito presente na realidade das políticas educacionais do sistema penitenciário brasileiro, é que poucos são os profissionais que atuam nas escolas intra-muros que participaram de um processo de formação continuada nos últimos anos. Muitos não retornaram aos bancos escolares e ainda experimentam práticas e utilizam materiais hoje considerados ultrapassados. É muito comum, por exemplo, nas escolas encontrarmos material produzido para crianças e não para jovens e adultos; bibliotecas com livros infantis e didáticos com conteúdo e metodologias ultrapassados.

Poucos são os Estados que oferecem algum incentivo, principalmente de ordem financeira, para os profissionais da área de educação atuarem no cárcere. Alguns Estados chegam a oferecer um percentual de gratificação que pode ultrapassar a 100% do salário bruto.

33 Alguns professores, em conversas informais, disseram que, após terem vivenciado algum fato intra-muros, atualmente compreendem melhor o cotidiano e os procedimentos de segurança muitas vezes criticados. Segundo eles, é como se reconhecessem que vivem cotidianamente em um “barril de pólvora”, que qualquer faísca pode vir a gerar um conflito (explosão). É fundamental que se compreenda o cárcere não de forma utópica, como um “espaço poético”, mas sim um espaço social de extrema tensão, de conflitos sociais. Denunciam que nunca tiveram a oportunidade de vivenciar momentos de troca de experiências com o “outro” (profissionais do sistema penitenciário), não sendo capacitados para atuarem também como profissionais do cárcere, como também agentes operadores da execução penal.

34 Embora quase todos os estados hoje possuam Escolas de Gestão Penitenciária, poucas efetivamente desenvolvem um trabalho integrado com as Secretarias de Educação para uma capacitação introdutória e continuada dos servidores que atuam nas escolas intra-muros. As Secretarias parceiras geralmente não reconhecem os profissionais da área de educação (da Secretaria de Educação) como profissionais do sistema, provocando e intensificando o distanciamento entre os profissionais.

35 A Pedagogia Social é uma corrente da Pedagogia que se instituiu no Brasil à luz de experiências internacionais, principalmente da Europa, que visa a constituição de conhecimentos para lidar com experiências pedagógicas diferenciadas, tais como para população privada de liberdade, população de rua, portadores de necessidades especiais etc. A referida experiência vem se consolidando no meio acadêmico através de pesquisas e publicações de alguns professores da Faculdade de Educação da USP.

36 Cresce o número de vagas para profissionais com experiência em gestão de projetos educacionais, em práticas educativas e elaboração de material para projetos sociais. Cotidianamente ONGs e Instituições Públicas que atuam na área social necessitam de profissionais da área de educação com experiência em atividades sociais.

Por outro lado, outros Estados que pagam um adicional de periculosidade para qualquer servidor que atua dentro do cárcere, desconhece e nega inadvertidamente ao profissional da educação que atua no sistema penitenciário tal gratificação³⁷.

Muitos professores que atuam no cárcere, geralmente vão por interesses particulares diversos, desde a possibilidade de trabalhar em horário diurno, até mesmo por questões de proximidade da escola a sua residência. Poucos foram os profissionais que iniciaram a experiência por interesses outros.

Geralmente por serem escolas regulares do período diurno³⁸, não são distinguidas como escolas para jovens e adultos; são consideradas como escolas regulares, muitas vezes para crianças e não fazem parte da política de Educação de Jovens e Adultos do Estado³⁹. E como tal são acompanhadas e avaliadas, comprometendo o envio de material, recursos e a capacitação dos seus docentes e técnicos.

Quanto à infraestrutura, são geralmente espaços improvisados e precários, sem qualquer organização especial. Não há muitas exceções.

As ações de educação são realizadas indiscriminadamente, sem levar em consideração as características do público-alvo, do regime de atendimento da unidade (provisório, fechado, semi-aberto e aberto), bem como das características do espaço físico de cada unidade. Poucas são as escolas que possuem e atuam a partir de Projeto Político-Pedagógico, poucas são as escolas que estão inseridas dentro de uma Proposta Político-Institucional de execução penal de uma Unidade.

Com exceção de algumas experiências estaduais particulares, que vem organizando toda uma proposta política e administrativa para as ações de educação no cárcere, com pouquíssimas exceções, são experiências realizadas sem uma diretriz estadual. Cada escola desenvolve uma política particular, a critério simplesmente da sua gestão. Não possuem uma matriz curricular diferenciada que atenda a referida realidade, assim como também não possuem material adequado.

Por não existir um material adequado produzido, dentro do Estado varia de escola para escola o tipo de material didático utilizado. Geralmente são materiais e recursos improvisados e adaptados àquela realidade. A maior parte das escolas não consegue oferecer material para todos os alunos.

Em virtude da ausência de atividades no cárcere que contemplem todos os internos, é comum nas experiências educacionais muitos internos que concluíram a Educação Básica

37 Várias e diversas são as justificativas apresentadas, dentre elas: que o adicional é somente para os “agentes operadores da execução penal”, excluindo os professores que atuam intra-muros como tais; que são profissionais da Secretaria de Educação e não da Secretaria responsável pela execução penal, responsabilizando a Secretaria parceira pelo não pagamento; que no caso de alguns estados, todos os professores que atuam na capital, independente de trabalharem ou não no cárcere, estão expostos a locais perigosos (comunidades em constante conflito armado) e que também terão direito de pleitear tais “benefícios”.

38 Em nenhum estado visitado, encontrou-se experiência de educação no cárcere no período noturno. Todas as turmas funcionam pela manhã e ou tarde. Por outro lado, poucas são as experiências de educação de jovens e adultos extra-muros que funcionam em período diurno no Brasil.

39 Para enquadrar-se na política de educação de jovens e adultos, primeiramente os alunos (internos) devem ser cadastrados e registrados no Censo Escolar do estado como pertencentes ao Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Em virtude que o extinto FUNDEF não previa o financiamento de experiências com o ensino regular de jovens e adultos, geralmente as Secretarias de Educação os cadastravam como simplesmente alunos do ensino fundamental. Agora com a previsão de financiamento no FUNDEB, espera-se que os mesmos passem a ser cadastrados corretamente. Em outros, a confusão se efetiva porque não são vistas pela Secretaria de Educação como “escolas diferenciadas” e estão sendo gerenciadas como uma escola extra-muros qualquer, não reconhecendo as suas reais especificidades.

retornarem aos bancos escolares intra-muros com o objetivo de prosseguir seus estudos, justificando, em determinadas situações, a necessidade de relembrar os conteúdos estudados extra-muros. Por isso, justifica-se a viabilização de cursos de Educação Superior dentro do cárcere, como hoje existe na Argentina e alguns países da Europa. É muito comum, em alguns Estados da Federação, os internos que já concluíram o Ensino Médio realizarem o vestibular para as universidades públicas do Estado, serem aprovados e não conseguirem se matricular e frequentar o curso pleiteado. Várias são as justificativas, dentre elas destacam-se: a morosidade da Vara de Execuções Penais em analisar os processos de alguns internos que já se encontram nos regimes semi-aberto e aberto e teriam o direito de sair para estudar normalmente; no caso dos internos em regime fechado, de autorização judicial e de infraestrutura (segurança e transporte) para atender a locomoção dos mesmos até as respectivas universidades. Tal situação cria nos apenados uma sensação de falta de perspectivas, principalmente intensificando o descrédito no sistema penitenciário, que os ilude, não efetivando a proposta iniciada.

Quadro demonstrativo do sistema penitenciário brasileiro (número e proporção de internos que estudam por Estado)

Estado	Nº de Presos	Nº de internos em atividades educacionais	Percentual de internos em atividades educacionais
Acre	3.036	253	8,33
Alagoas	2.168	70	3,22
Amapá	1.925	147	7,63
Amazonas	3.507	219	6,24
Bahia	8.425	672	7,97
Ceará	12.676	*	*
Distrito Federal	7.712	702	9,10
Espírito Santo	6.244	1.361	21,79
Goiás	9.109	296	3,24
Maranhão	3.378	29	0,85
Mato Grosso	10.342	764	7,38
Mato Grosso do Sul	10.045	401	3,99
Minas Gerais	22.947	2.731	11,90
Pará	7.825	1.276	16,30
Paraíba	8.633	376	4,35
Paraná	21.747	2.870	13,19
Pernambuco	18.888	3.400	18,00
Piauí	2.244	341	15,19
Rio de Janeiro	22.606	3.718	16,44
Rio Grande do Norte	3.366	122	3,62
Rio Grande do Sul	26.683	1.729	6,47
Rondônia	5.805	*	*
Roraima	1.435	60	4,18
Santa Catarina	11.943	1.145	9,58
São Paulo	145.096	16.546	11,40
Sergipe	2.242	113	5,04
Tocantins	1.638	168	10,25

FONTE: Ministério da Justiça/ Departamento Penitenciário Nacional – 2008

* Número não informado. RJ= O valor não foi informado pelo DEPEN/MJ, mas sim pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

3.6 Considerações finais

O ex-conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury começa o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, lembrando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos: “A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente”.

Um pouco mais adiante, ao falar da função equalizadora da EJA, ele afirma: “A EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas deve se saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas (...) Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.”

Poderíamos escolher outras passagens deste importante documento da Educação de Jovens e Adultos, mas estas duas citações já nos ajudam a definir o campo da reflexão sobre os parâmetros da oferta de educação no sistema penitenciário. A oferta de educação para presos e presas, tanto na condição de provisórios quanto na de condenados, ou até mesmo para aqueles que cumprem medida de segurança, nos obriga a pensar a radicalidade da “especificidade própria” doseu tratamento consequente. É louvável a perspicácia do conselheiro ao enxergar o mais invisível dos segmentos da EJA.

De norte a sul do país, não se pode dizer que possuímos experiências homogêneas de educação em espaços de privação de liberdade. Em geral, são experiências bem distintas, com características particulares de acordo com a região e/ou unidade carcerária. Convivem no país experiências diversas: ensino regular; exame supletivo; projetos e programas de alfabetização diversos; atuação de organismos públicos e de organizações não governamentais etc. Enquanto alguns Estados consolidam uma política fundamentada em princípios e metodologias, outros iniciam ainda os seus primeiros passos. Neste sentido, incentivadas e auxiliadas pelos Ministérios da Educação e da Justiça, algumas experiências estaduais começam um processo de alinhamento a uma proposta política de execução penal.

Diante do exposto, é importante se ressaltar que, embora a experiência com a educação em espaço de privação de liberdade no país já remonte há alguns anos, avançando principalmente no campo legal, com uma legislação, a luz dos tratados internacionais no campo dos direitos humanos – como a maior parte das experiências dos países da América Latina – que a fundamenta como direito subjetivo fundamental, ainda não se consolidou com uma política para a execução penal. São contextualizadas como experiências isoladas não alinhadas a uma proposta político-pedagógica nacional de execução penal. Ainda se organizam como projetos de governos e não como política de Estado.

O Brasil ainda não possui uma diretriz nacional para a política de educação em espaço de privação de liberdade. Portanto, cada estado apresenta uma proposta para a implementação das suas ações. Muitos sequer possuem uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teóricometodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improvisado de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional.

Dentro deste contexto, não adianta simplesmente replicar o modelo de escola existente – e atualmente criticado – para o sistema penitenciário, sem levar em consideração

todos os elementos que identificam e caracterizam a privação de liberdade. É necessário que as escolas nos estabelecimentos penais compreendam as reais necessidades do sujeito privado de liberdade e estejam voltadas para a garantia de direitos e de valorização à reinserção social.

Não se pode, sem sombra de dúvida, deixar de destacar que também se compreende que esta escola está em um contexto da execução penal; onde, em detrimento de uma política de reinserção social, valoriza-se uma política de coerção e custódia; em detrimento da garantia dos direitos humanos, valoriza-se, a qualquer custo, a segurança.

II - VOTO DO RELATOR

Diante do exposto, é importante destacar que a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros é direito público subjetivo, dever do Estado e da sociedade e que somente por meio da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão, condição para satisfazer esse direito. Para esta institucionalização, é necessário o estabelecimento de um marco normativo até hoje inexistente. Neste sentido, justifica-se a necessidade premente da aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Rio de Janeiro (RJ), 9 de março de 2010.

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

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

Sala da Direção da Escola SESC de Ensino Médio, em 9 de março de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

Bibliografia

ALFABETIZAÇÃO e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21ª ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 A.

_____. *Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas: Conceitos e Princípios Norteadores*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 B.

_____. *Parâmetros para a Formação do Socioeducador: uma proposta inicial para Reflexão e Debate*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 C.

_____. *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 D.

_____. *As Bases Éticas da Ação Socioeducativa: Referenciais Normativos e Princípios Norteadores*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006 E.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 2003 (Dissertação de Mestrado orientada por Rosália Duarte).

_____. *Educação e Trabalho como propostas políticas de execução penal*. ALFABETIZAÇÃO e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

_____. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UERJ/IFCH, 2009 (Tese de Doutorado orientada por Ignácio Cano).

LEMGRUBER, Julita. *Alternativas à pena de prisão*. Anais da Conferência promovida pela Secretaria de Estado de Justiça do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEJ-RJ, 1994.

_____. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. Rio de Janeiro: Forense: 1999.

_____. *Controle da Criminalidade: mitos e fatos*. Encarte da Revista Think Tank. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 2001

_____. *Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública*. Acordo de Cooperação Técnica: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, Serviço Social da Indústria e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Distrito Federal: 2004.

MAEYER, Marc. *Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?*. In: MAIA, Clarissa Nunes et alii (Orgs.). *História das prisões no Brasil, vol. 1*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

_____. *História das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (Brasil). *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)*. Distrito Federal: MJ, 2008. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/Departamento Penitenciário Nacional (Brasil). *Síntese das Ações do Departamento Penitenciário Nacional: ano 2007 & Metas para 2008*. Distrito Federal: DEPEN, 2008.

_____. *Guia de Referência para a Gestão da Educação em Serviços Penais*. Distrito Federal: DEPEN, 2008.

_____. *Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários*. Distrito Federal: DEPEN, 2008.

_____. *Educação em Serviços Penais: Fundamentos de Política e Diretrizes de Financiamento*. Distrito Federal: DEPEN, 2005.

MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas. In: MAIA, Clarissa Nunes et alii (orgs.). *Historia das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 277-317.

OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES – UNESCO. *Na vida estamos em constante aprendizagem, mesmo não querendo aprender*. Bélgica: UNESCO, 2005.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação Escolar entre as grades*. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

ONU & UNESCO. *La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*. EUA; Viena: 1994.

RODRIGUES, Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. Apud MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas. In: MAIA, Clarissa Nunes et alii (orgs.). *Historia das prisões no Brasil, vol. 2*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 277-317.

SANTA RITA, Rosangela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pósgraduação em Políticas Sociais da UNB em julho de 2006. Distrito Federal: Ministério da Justiça/ Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2007.

SORCI, Almeida. Caderno Juízes para a Democracia, ano 5, nº 21, jul./set. 2000, p. 11

UNESCO. *La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*. Hamburgo: UNESCO & ONU, 1994.

_____. *Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*. Brasília: UNESCO, 2008. YAMAMOTO, Aline et alii (orgs.). *Cereja discute: educação em prisões*. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2009.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010 (*)

Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHONACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do parágrafo 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61 com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/96 com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 7 de maio de 2010,

CONSIDERANDO as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma que regulamente sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades;

CONSIDERANDO as propostas encaminhadas pelo Plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões;

CONSIDERANDO a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais;

CONSIDERANDO o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO que o Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados, Distrito Federal e Municípios;

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação;

* Resolução CNE/CEB 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20. cooperativa, representa novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária;

CONSIDERANDO que o projeto “Educando para a Liberdade”, fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, elaborada e implementada de forma integrada e

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação;

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

Art. 4º Visando à institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social, os órgãos responsáveis pela educação nos Estados e no Distrito Federal deverão:

I – tornar público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, em cada estabelecimento penal sob sua responsabilidade;

II – promover, em articulação com o órgão responsável pelo sistema prisional nos Estados e no Distrito Federal, programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;

III – implementar nos estabelecimentos penais estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo-se chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

Art. 6º A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o *caput* deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 7º As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.

Parágrafo Único. Os Estados e o Distrito Federal deverão contemplar no seu planejamento a adequação dos espaços físicos e instalações disponíveis para a implementação das ações de educação de forma a atender às exigências desta Resolução.

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.

Art. 9º A oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

§ 1º Recomenda-se que, em cada unidade da federação, as ações de educação formal desenvolvidas nos espaços prisionais sigam um calendário unificado, comum a todos os estabelecimentos.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84.

Art. 13 Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Art. 14 Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres.

Parágrafo Único. Nas penitenciárias federais a atuação prevista no *caput* deste artigo compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam os estabelecimentos penais.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se quaisquer disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças,
adolescentes e jovens em situação de itinerância

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 10/5/2012, Seção 1, Pág. 24.

INTERESSADO: Conselho Municipal de Educação de Canguçu

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

RELATORAS: Rita Gomes do Nascimento e Nilma Lino Gomes

PROCESSO Nº: 23001.000073/2011-58

PARECER Nº: 14/2011

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 7/12/2011

I - RELATÓRIO

Histórico

Trata-se de consulta encaminhada pelo presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, a respeito dos procedimentos necessários à matrícula de alunos circenses. O consulente argumenta que *os mecanismos de reclassificação não são céleres o suficiente dado o pouco tempo que costumam permanecer na escola*, afirmando haver casos em que os alunos não apresentam *qualquer documento comprobatório de sua vida escolar anterior*.

O tema da consulta, de grande relevância na atualidade, diz respeito à situação vivenciada por um grupo significativo de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e remete a consideração sobre uma categoria que envolve, além de circenses, outros grupos sociais. Assim, essa consulta levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a produzir Parecer e Resolução que definem as Diretrizes para o atendimento escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

Nesse sentido, para efeitos desse parecer, são consideradas em situação de itinerância as crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram nessa condição. Podem ser

considerados como vivendo em situação de itinerância ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal.

A condição de itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais anteriormente mencionados. Isso nos remete à reflexão sobre as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola, tomando como exemplo os estudantes circenses. A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação.

As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos.

Mérito

Apesar da não existência, no campo da legislação educacional brasileira, de ordenamentos jurídicos específicos que regulamentem estes casos, há aparatos jurídicos, seja em preceitos expressos de leis ordinárias e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, seja ainda por normas superiores, de natureza constitucional que garantem às crianças e adolescentes que vivem em situações de itinerância o direito à matrícula escolar. A regulação destes casos, então, pode ser guiada pelo preceito constitucional que define o acesso à educação como direito fundamental de toda criança e adolescente.

O art. 6º, *caput*, da Constituição Federal, inserido no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais, qualifica a educação como um direito social, sendo que o art. 7º, inciso XXV, assegura aos trabalhadores urbanos e rurais *assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas*.

Por sua vez, o dispositivo do art. 208, incisos I, II e IV, entre outros, afirma a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica, constituindo o acesso a quaisquer de seus níveis um direito público subjetivo. Na medida em que se referem a um direito fundamental, estas normas devem ser aplicadas de maneira plena, imediata e integral, independentemente inclusive da existência de normas infraconstitucionais que as regulamentem (CF, art. 5º, § 1º). É sabido que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (CF, art. 208, § 2º).

As normas incumbem ao poder público a responsabilidade e obrigação de oferecer vagas na Educação Básica para todos. O acesso a ela, portanto, deve e pode ser exigido por qualquer pessoa. Da mesma forma, os pais e/ou responsáveis têm o dever legal de matricular seus filhos, independentemente da profissão que exerçam. Esta questão também é regulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) que, em seu art. 55, prescreve: *Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. A inércia ou omissão destes em relação à regularização da matrícula escolar dos seus filhos configura infração administrativa, sujeita à multa de três a vinte salários mínimos (ECA, art. 249).*

No intuito de matricular seus filhos em instituições de Educação Básica, trabalhadores de circo, por exemplo, têm se valido do art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de artistas e de técnico em espetáculos de diversões:

Art. 29 Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.

Desse modo, não se pode admitir a existência de qualquer forma de distinção ou discriminação que embarace ou impeça o acesso à Educação Básica de crianças, adolescentes ou jovens itinerantes, filhos ou não de trabalhador circense.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 reconhece a educação como um direito humano e ao mesmo tempo “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos”, sendo, portanto, a garantia desse direito fundamental para a própria dignidade humana.

Cabe destacar que o Brasil é signatário da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujo art. 14, item 1, faz menção aos povos nômades e agricultores itinerantes.

De acordo com o art. 27, item 1, do referido tratado internacional, os programas e serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares.

Dessa forma, a escola deverá estabelecer diálogo com estes coletivos sociais, ouvi-los e decidir conjuntamente estratégias para o melhor atendimento dos seus filhos. Este é o papel de uma escola democrática que constrói sua prática a partir da realidade da comunidade atendida e não em detrimento da mesma.

Como pode ser observado o tema da consulta instiga a uma reflexão sobre a diversidade cultural, social e econômica do nosso país. No caso da população circense é necessário lembrar que estes fazem parte de um segmento profissional da mais alta relevância para a cultura brasileira: a arte circense. Portanto, dada a sua especificidade, uma das características dos(as) trabalhadores(as) circenses refere-se aos deslocamentos geográficos, fato este que os impede de possuir domicílio com “ânimo definitivo”, conforme dicção do art. 70 do Código Civil brasileiro.¹

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) emprega tanto a expressão “domicílio do educando” (art. 77, § 1º), quanto “residência” da criança (art. 4º, inciso X), nestes termos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Trata-se de preceitos legais que devem ser interpretados em acordo com as normas do Código Civil, especialmente o parágrafo único do art. 72 e o *caput* do art. 73:

Art. 72 Parágrafo único Se a pessoa exercer profissão em lugares diversos, cada um deles constituirá domicílio para as relações que lhe corresponderem. Art. 73 Ter-se-á por domicílio da pessoa natural, que não tenha residência habitual, o lugar onde for encontrada.

1 O domicílio da pessoa natural é o lugar onde ela estabelece a sua residência com ânimo definitivo. CC, art. 70.

Isto significa, portanto, que os trabalhadores circenses e seus filhos ou crianças pelas quais sejam responsáveis encontram-se na situação domiciliar já atestada e garantida por lei.

Acrescente-se que a legislação educacional não estabelece como requisito para a matrícula escolar algum tipo de critério temporal, algo como uma quarentena ou período de carência, vale dizer, uma condição resolutiva² vinculada ao tempo de permanência ou de residência da criança numa determinada localidade.

Em nenhuma passagem, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem como exigência para a matrícula escolar qualquer tempo de permanência ou de residência do estudante em determinada localidade.

Soma-se mais um argumento em favor do direito de acesso à Educação Básica garantido pelo sistema jurídico e pela legislação educacional aos estudantes itinerantes na

Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que no art. 2º, item 2, estabelece:

Art. 2º

2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.

Neste mesmo sentido, posiciona-se o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

II – VOTO DAS RELATORAS

Nos termos deste parecer reafirmamos que o direito a educação de estudantes em situação de itinerância deve ser garantido, entendendo que cabe ao poder público uma dupla obrigação positiva:

- I – assegurar ao estudante itinerante matrícula, com permanência e conclusão de estudos, na Educação Básica, respeitando suas necessidades particulares;
- II – proteger o estudante itinerante contra qualquer forma de discriminação que coloque em risco a garantia dos seus direitos fundamentais.

Os estabelecimentos de ensino públicos ou privados de Educação Básica, por sua vez, deverão assegurar a matrícula desse estudante sem a imposição de qualquer forma de embaraço, pois se trata de direito fundamental.

² Exemplo de condição desta natureza pode ser encontrado no art. 55, III, do Código Eleitoral, que exige para a transferência de domicílio eleitoral *residência mínima de 3 (três) meses no novo domicílio, atestada pela autoridade policial ou provada por outros meios convincentes.*

Reconhecendo a complexidade do tema, é preciso, portanto, que haja um conjunto de esforços coletivos para possibilitar que o estudante pertencente a comunidades itinerantes tenha acesso à educação escolar.

Visando à garantia do direito desse estudante, algumas orientações deverão ser seguidas:

I – quanto ao poder público:

- a) deverá ser garantida vaga às crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância nas escolas públicas próximas do local de moradia declarado;
- b) o protocolo de requerimento para expedição do alvará de funcionamento do empreendimento de diversão itinerante deverá estar condicionado à efetivação de matrícula das crianças, adolescentes e jovens supracitados na escola.

II – quanto às escolas:

- a) as escolas que recebem esses estudantes deverão informar a sua presença aos Conselhos Tutelares existentes na região. Estes deverão acompanhar a vida das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância no que se refere ao respeito, à proteção e à promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação;
- b) as escolas deverão também garantir documentação de matrícula e avaliação periódica mediante expedição imediata de memorial³ e/ou relatório das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

III – quanto às famílias e/ou responsáveis:

- a) caso a família e/ou responsável pelo estudante em situação de itinerância não disponha, no ato da matrícula, de certificado de origem da escola anterior, bem como do memorial e/ou relatório, a criança, adolescente ou jovem deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade. Para tal, a escola deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

IV – quanto ao Ministério da Educação e aos sistemas de ensino:

- a) deverão ser criados, no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, programas especiais destinados à escolarização e à profissionalização da população itinerante, prevendo, inclusive, a construção de escolas itinerantes como, por exemplo, as escolas de acampamento;
- b) é dever do Estado e dos sistemas de ensino o levantamento e a análise de dados relativos à especificidade dos estudantes em situação de itinerância;
- c) o Ministério da Educação e os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto a sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e conclusão dos estudos à população em situação de itinerância, independente do período regular da matrícula e do ano letivo;
- d) Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

³ Memória que descreve cumulativamente o percurso escolar do estudante ou registros cumulativos da vida de cada estudante, do ponto de vista quantitativo (rendimentos, notas ou conceitos de avaliação) e, principalmente, do ponto de vista qualitativo, isto é, presença em sala de aula, participação nas atividades pedagógicas, culturais e socioeducativas.

V – quanto à formação de professores:

- a) é dever das instituições de Educação Superior que ofertam cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional das crianças e adolescentes circenses, assim como de outros coletivos em situação de itinerância, e de seus pais, mães e/ou responsáveis como parte do cumprimento do direito à educação.

Nos termos deste Parecer e do anexo Projeto de Resolução, responde-se ao presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, e aos demais citados.

Brasília, (DF), 7 de dezembro de 2011.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto das Relatoras.

Sala das Sessões, em 7 de dezembro de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 2012 (*)

Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 14/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 10 de maio de 2012,

Considerando o que dispõe a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Direitos Humanos de 2006; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; o Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

RESOLVE:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embarço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável.

§ 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração.

§ 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato.

Art. 4º Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento

(*) Resolução CNE/CEB 3/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de maio de 2012, Seção 1, p. 14.

correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe.

§ 1º A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

§ 2º A instituição de ensino deverá realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem.

§ 3º A instituição de educação deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens.

Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

Art. 6º O poder público, no processo de expedição do alvará de funcionamento de empreendimentos de diversão itinerante, deverá exigir documentação comprobatória de matrícula das crianças, adolescentes e jovens cujos pais ou responsáveis trabalhem em tais empreendimentos.

Art. 7º Os Conselhos Tutelares existentes na região, deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação.

Art. 8º Os Conselhos da Criança e do Adolescente deverão acompanhar o percurso escolar do estudante itinerante, buscando garantir-lhe políticas de atendimento.

Art. 9º O Ministério da Educação deverá criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância.

§ 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Art. 10 Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial.

Art. 11 Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, com base na presente resolução.

Art. 12 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18.

INTERESSADO: Conselho Municipal de Educação/Câmara de Educação Básica

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

RELATORA: Rita Gomes do Nascimento

PROCESSO Nº: 23001.000111/2010-91

PARECER Nº: 13/2012

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 10/5/2012

I RELATÓRIO

1. Apresentação

Este Parecer e o Projeto de Resolução anexo instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. As Diretrizes resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE).

O protagonismo indígena, refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, também é exemplificado no momento histórico em que, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE. É, então, no momento em que se busca a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar que se dá a construção destas Diretrizes como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

Na busca pela construção deste diálogo, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, instituiu em 1999 as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. O Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99 fixaram normas para o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica.

De 1999 até a atualidade, a Educação Escolar Indígena vem sendo objeto de pauta nesse colegiado, tanto, de modo geral, por meio da sua inserção nas questões relacionadas à Educação Básica, quanto na apreciação das matérias que tratam de suas especificidades, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 1/2011, que trata das funções do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e o Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que orienta a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.

Além destes documentos, a presença de conselheiros indígenas no CNE¹, desde 2002, tem evidenciado o reconhecimento gradativo, por parte do Estado brasileiro, da importância política e pedagógica da temática escolar indígena na construção das diretrizes da educação nacional. Os movimentos sociais dos índios, por sua vez, consideram o CNE uma importante agência política que tem contribuído para a garantia do direito a uma educação escolar diferenciada.

Ao longo dessa trajetória há que se destacar ainda a atuação específica da CEB e de seus conselheiros nos espaços de interação com as comunidades escolares indígenas. Em 2007, por exemplo, a Câmara de Educação Básica realizou, no período de 25 a 27 de março, reunião ordinária no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, região do Alto Rio Negro. O evento se converteu num marco histórico da CEB, tendo em vista ser uma das primeiras reuniões ordinárias fora de sua sede em Brasília. Suas sessões contaram com uma grande audiência pública, notadamente indígena, quando foi posta em relevo a situação da Educação Escolar Indígena daquela região. Segundo a conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, presidente da CEB na época, o evento refletiu *a preocupação da Câmara de Educação Básica em estar próxima da comunidade indígena para discutir a formulação e a implementação da política nacional de Educação Escolar Indígena*.²

Essa atuação também pode ser exemplificada por meio da participação dos conselheiros da CEB em diversos eventos locais, regionais e nacionais promovidos tanto por instituições dos sistemas de ensino, quanto pelo movimento indígena, tais como conferências, seminários, audiências públicas, encontros de professores, dentre outros.

É, então, nesse contexto de busca de fortalecimento dos diálogos interculturais que a Câmara de Educação Básica estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito da comissão instituída em 2010, pela Portaria CNE/CEB nº 4/2010, composta pelos seguintes conselheiros: Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (Presidente) e Rita Gomes do Nascimento (Relatora), conforme proposto pela Indicação CNE/CEB nº 3/2010.

A construção dessas Diretrizes se deu em diálogo instituído entre o CNE, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e o Grupo

1 Francisca Novantino Pinto de Ângelo (povo Pareci de Mato Grosso) de 2002 a 2006; Gersem José dos Santos Luciano (povo Baniwa do Amazonas) de 2006 a 2008; Maria das Dores de Oliveira (povo Pankararu de Pernambuco) de 2008 a 2010 e Rita Gomes do Nascimento (povo Potyguara do Ceará) de 2010 a atualidade.

2 Clipping MEC (15/3/2007 - 15:14): CNE promove reunião para discutir educação indígena.

de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, no âmbito da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC³. Foram relevantes, ainda, nesse processo as manifestações apresentadas nos dois seminários sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena realizados pelo CNE, ocorridos em 2011 e 2012, em Brasília, bem como as contribuições provindas da reunião técnica ocorrida durante o último desses seminários.

Nesse sentido, estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:

- a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
- e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
- f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
- g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais,

3 O GT foi composto por especialistas indígenas e indigenistas que atuam na Educação Escolar Indígena com o objetivo de subsidiar a elaboração destas diretrizes, tendo como referência principal as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009, o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CNE/CEB 3/99, os documentos referenciais elaborados pelo MEC a partir de 1991, quando este recebeu a incumbência de coordenar as ações de Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como um conjunto de documentos e manifestações indígenas a respeito da situação da Educação Escolar Indígena no país.

contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

- h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente.

2. O direito à educação escolar diferenciada

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País.

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola.

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas.

Esse movimento que nasce de dentro das comunidades indígenas parece começar a encontrar ressonância no Estado brasileiro, quando a questão das diferenças passa a ganhar um novo sentido, sendo gradativamente assumida como um valor ético e político que orienta algumas de suas políticas públicas. O direito à diferença cultural, por exemplo, tem sido bandeira de luta do movimento indígena desde a década de 1970, articulado a outros movimentos da sociedade civil organizada em prol da democratização do país. Na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sociopolíticas com o intuito de superar a situação de tutela a que historicamente foram submetidos. É importante destacar que a mobilização política dos índios tem contado com a parceria de entidades indigenistas, algumas delas criadas ainda em meados da década de 1970.

A luta do movimento indígena e de seus aliados repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas. No campo da educação, novas

diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas, no rumo de uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue.

A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes “*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*”.

Fica, portanto, a partir da Constituição de 1988 assegurado aos índios suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença. No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada encontra amparo legal.

O art. 210, § 2º, assegura às *comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. No art. 231 é reconhecido o direito a sua *organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*.

O direito a uma educação diferenciada também encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino, dentre eles o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB, rompendo com o silêncio da lei anterior, regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

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

O art. 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando:

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

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

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

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

Na esteira do que regulamenta a Constituição Federal e a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo: fundamentos e conceituações da educação indígena, a criação da categoria escola indígena, a definição da esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99, reconhece que *a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.*

Essas Diretrizes se constituem num marco importante no cenário educacional brasileiro ao normatizar as experiências de educação diferenciada das comunidades indígenas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º, estabelece *no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.*

O direito a Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Nele é apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, bem como ressaltando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que *a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.*

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, *independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.*

O Decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas para as escolas indígenas que, deste modo, gozam de prerrogativas especiais na

organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade, nos termos de seu art. 3º.

Evidenciando a consolidação e o aperfeiçoamento do processo de implantação deste direito específico dos povos indígenas a uma educação escolar própria, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), após as etapas locais e regionais, aprovou documento final em que são apresentadas propostas para as políticas de Educação Escolar Indígena. Dada a importância política e pedagógica do evento para os novos rumos da Educação Escolar Indígena, a CONEEI e seu documento final serão considerados adiante.

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam direta ou indiretamente, de acordo com a recomendação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional.

No Brasil esta Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004. O que motivou a aprovação desta Convenção foi o fato dos povos indígenas e tribais, em muitas partes do mundo, não gozarem dos direitos humanos fundamentais na mesma proporção que o resto da população. Há, além disso, o reconhecimento de que tais povos deveriam assumir o controle de suas próprias instituições, seu modo de vida e seu desenvolvimento econômico.

Corroborando com esta visão que aponta para as ideias de protagonismo e autonomia dos indígenas, é preciso dar relevo ainda à Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, que reconhece *a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos; reconhecendo, sobretudo, a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com os Estados; celebrando que os povos indígenas estejam se organizando para promover seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, com o objetivo de pôr fim a todas as formas de discriminação e opressão onde quer que ocorram.*

Todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao direito à diferença, fenômeno ligado a práticas e discursos políticos que celebram a igualdade de direitos, a promoção das diversidades e a dignidade humana. Tais práticas e discursos estão ligados à ideia de Direitos Humanos, entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação.

Neste cenário, as políticas públicas encontram o desafio de unir universalização de direitos e ações políticas com o efetivo respeito e valorização das diferenças culturais como princípio orientador para as políticas educativas voltadas aos grupos indígenas. Em tais políticas, igualdade e diversidade não devem ser antagônicas, constituindo-se nos fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social.

A Educação Escolar Indígena para sua realização plena, enquanto um direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure

o princípio do biliguismo e multilinguismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito a terra, a auto-sustentabilidade das comunidades e a efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional.

Como dever do Estado brasileiro para com os povos indígenas a Educação Escolar Indígena deverá se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação, e terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento:

- a) a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- b) a importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- c) a organização escolar própria, nos termos detalhados no Projeto de Resolução em anexo;
- d) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; e a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

É importante lembrar ainda, no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças.

Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008.

Para o cumprimento efetivo da lei, faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011). Direito que, para ser efetivado, carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas.

Estas condições, alicerçadas numa concepção e prática de educação em direitos humanos, ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012).

3. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

De 16 a 21 de novembro de 2009, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), realizou, em Luziânia, GO, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que teve como tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmção Cultural”. A CONEEI foi precedida de conferências locais, realizadas em 1.836 escolas indígenas, com a participação de cerca de 45.000 pessoas entre estudantes, professores, pais e mães de estudantes, além de lideranças indígenas.

Dessas conferências locais saíram propostas que foram discutidas em 18 conferências regionais, reunindo cerca de 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores, entre representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos sistemas de ensino, FUNAI, instituições de ensino superior, entidades da sociedade civil e demais instituições. Nas conferências regionais foram aprovadas propostas para serem discutidas e apreciadas na Conferência Nacional, etapa que congregou 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores, totalizando 804 participantes. Estiveram representados 210 povos indígenas.

A Conferência Nacional teve como principais objetivos consultar representantes dos povos indígenas, das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de Educação Escolar Indígena; discutir propostas de aperfeiçoamento de sua oferta, principalmente em relação ao modelo de gestão, propondo diretrizes que possibilitem o avanço da Educação Escolar Indígena em qualidade sociocultural e efetividade.

Entre as principais propostas aprovadas pelos participantes da Conferência estão a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena articulado ao sistema nacional de educação; a implantação dos territórios etnoeducacionais; a necessidade de ampliação do controle social a partir da ótica e das necessidades de cada povo indígena, de modo que os novos modelos de gestão garantam e ampliem o protagonismo indígena em todas as instâncias propositivas e deliberativas.

Além desses, 17 outros itens foram discutidos e propostos com o objetivo de orientar a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, dando ênfase à perspectiva intercultural como parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas. Nessa perspectiva, a escola indígena

deve trabalhar temas e projetos ligados aos modos de vida de suas comunidades, à proteção das terras indígenas e dos recursos naturais, devendo para isso dialogar também com outros saberes.

Neste sentido, destaca-se a recomendação para que os projetos educativos reconheçam a autonomia pedagógica das escolas e dos povos ao contemplar os conhecimentos e modos indígenas de ensinar, o uso das línguas indígenas, a participação dos sábios indígenas independente da escolaridade, a participação das comunidades valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas.

Na CONEEI foi proposto também que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em parcerias com as organizações indígenas, Organizações não governamentais da sociedade civil e demais órgãos governamentais como instituições de Educação Superior, FUNAI, criassem programas de assessoria especializada e pesquisas em Educação Escolar Indígena para dar suporte aos projetos político-pedagógicos e ao funcionamento das escolas indígenas. Os órgãos governamentais devem garantir recursos financeiros para a construção de infraestrutura adequada à oferta de educação de qualidade (transporte, merenda, equipamentos e prédios escolares), a formação inicial e continuada de professores indígenas, a produção de materiais didáticos e assessoria técnica e jurídica.

Pode-se destacar, ainda, como preocupações e proposições centrais da Conferência:

- a) a importância de se implementar políticas linguísticas, tendo em vista a riqueza cultural e linguística de certas regiões do país. Faz-se necessário, nesse sentido, a elaboração e implantação de políticas a partir de consulta livre, prévia e informada a favor da valorização das línguas indígenas e do plurilinguismo individual e comunitário, existentes nas terras indígenas e em outros contextos urbanos regionais marcados pela presença indígena;
- b) a necessidade de criação, pelo MEC, em parceria com as instituições envolvidas com a Educação Escolar Indígena, de formas diferenciadas de avaliação institucional e do desempenho dos estudantes indígenas, bem como do reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena. Isto significa que a Educação Escolar Indígena deve ter processos próprios de avaliação, levando-se em consideração as diferenças de cada comunidade, os projetos político-pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- c) a necessidade de se reconhecer o caráter diferenciado das escolas indígenas, com seus programas, currículos, calendários e materiais didáticos próprios e específicos, balizados por projetos político-pedagógicos que espelhem os projetos societários de cada povo, contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades;
- d) a necessidade de se estabelecer diretrizes para demandas cada vez mais presentes em todos os territórios etnoeducacionais para níveis ou modalidades de ensino até então não regulamentadas no contexto da legislação para Educação Escolar Indígena: Educação Infantil, Ensino Médio Regular ou Integrado à Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Superior.

O Documento Final contém cerca de 50 proposições votadas e aprovadas pelos delegados participantes da I CONEEI, também aprovadas, em sua integralidade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010. Na orientação das mudanças necessárias na

oferta e condução da política nacional de Educação Escolar Indígena, é fundamental que tanto o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, quanto os órgãos de normatização, como os Conselhos Estaduais de Educação, incorporem e assumam essa agenda de proposições na formulação e execução das políticas públicas dirigidas aos povos indígenas e suas escolas.

4. Organização da Educação Escolar Indígena

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas disponíveis no MEC, nos últimos anos, permite constatar que tem havido um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. Em 1999, quando foi realizado um primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena, foram identificadas 1.392 escolas. Nos anos seguintes, os dados, que foram obtidos por meio do censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas do país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, apontam para esse crescimento: em 2004, esse número saltou para 2.228; em 2005, para 2.323; em 2006, para 2.422; em 2007, para 2.480; em 2008, para 2.633; em 2009, para 2.672 e em 2010, para 2.836 escolas indígenas.

Esse aumento progressivo do número de escolas indígenas verificado no período focalizado (1999-2010) deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o censo escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Isto implicou em processos de reconhecimento de “salas de aulas” localizadas em aldeias que antes eram consideradas como salas de extensão de escolas rurais e urbanas. Deve-se, ainda, ao abandono da dinâmica de nucleação de escolas, quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como um único estabelecimento. Esse aumento também se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham, como o recebimento de alimentação escolar ou assalariamento de membros da comunidade, por meio da contratação de professores, diretores, merendeiras, faxineiras e vigilantes.

Em termos de vinculação administrativa, os dados revelam que a maior parte das escolas indígenas hoje está vinculada aos municípios: são 1.508 escolas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%). Nessas escolas estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos pelos 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas (dados de 2010). Destes estudantes 151.160 estavam no Ensino Fundamental, sendo que 109.919 estavam matriculados nos anos iniciais, enquanto apenas 41.241 estavam nos anos finais; 19.565 estavam matriculados na Educação Infantil; 10.004 no Ensino Médio e 15.346 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em termos percentuais, a situação de matrícula dos estudantes indígenas em 2010 é a seguinte:

Educação Infantil	10%
Ensino Fundamental Total	
Anos iniciais (72,7%)	77,5%
Anos finais (27,3%)	
Ensino Médio	5%
Educação de Jovens e Adultos	7,5%

A distribuição desses estudantes, pelos níveis e modalidades de ensino, mostra que há ainda um grande desequilíbrio na progressão dos anos de estudo, havendo uma forte concentração dos estudantes indígenas nas primeiras séries do Ensino Fundamental: eles representam 56,5% do total de estudantes matriculados. Já no Ensino Médio, contabiliza-se apenas 5% do total dos estudantes indígenas. Essa é uma situação que tem marcado a expansão da escola indígena pelo país, ainda que se registre, em anos recentes, uma pequena melhora nesse quadro.

Porém, uma melhor adequação da distribuição dos estudantes pelos diferentes níveis e modalidades de ensino exige um esforço maior por parte dos sistemas de ensino do país, no sentido de garantir e ampliar os programas de formação de professores indígenas, tanto em nível de magistério na modalidade normal quanto superior; construir, reformar e equipar as escolas indígenas, provendo-as com equipamentos e materiais didático-pedagógicos próprios, que permitam o exercício e a prática da educação intercultural e diferenciada almejada pelas comunidades indígenas e garantida na legislação educacional brasileira.

Os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

4.1 Educação Infantil

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um *direito*, ela pode ser também uma *opção* de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo.

Para que essa avaliação expresse de modo legítimo os interesses de cada comunidade indígena, os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil entre todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias.

Em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade. Mas, em outros, a Educação Infantil se apresenta como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo Estado.

Para as famílias que necessitam, a Educação Infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna.

Com relação à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem:

- a) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

- b) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- c) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- d) adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena.

Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas.

Crianças são, atualmente, compreendidas como seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo. Por essa razão, as escolas indígenas devem considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos.

Assim, as definições de cada povo sobre o que é aprender e quais os processos e as relações fundamentais para tal – o que se deve aprender, por meio de que relação, como, quando e quanto – devem ser levadas em consideração nos espaços escolares. A diversidade dos modos de conceber o conhecimento e sua produção, então, deve ser discutida e contemplada nos projetos educativos da Educação Infantil nos contextos indígenas.

Nos ambientes escolares, as crianças não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações, aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades.

Desse modo, a escola, compreendendo que as crianças são parte da comunidade, não pode segregá-las das atividades socioeconômicas e rituais e das relações sociais que a constituem, devendo prever suas participações nestas atividades e sua convivência com os diversos atores nelas envolvidos. Nesse sentido, é importante que a educação escolar das crianças contemple as iniciativas e atividades educativas “complementares” à escola e de caráter “comunitário”, voltadas à valorização cultural, aos processos próprios de transmissão e socialização dos conhecimentos e à sustentabilidade socio-ambiental dos povos indígenas.

Com isso, o calendário da escola indígena, por exemplo, deve prever a possibilidade de participação das crianças nestas atividades, considerando-as também letivas. Esta participação, parte da formação das crianças indígenas, não deve ser confundida com exploração do trabalho infantil.

Alternativamente, se pode pensar em uma Educação Infantil que não as encerre nos muros da escola, nem as prive das relações que são importantes para sua formação e socialização, não sendo uma mera antecipação da escolarização e alfabetização precoces, respeitando os projetos socio-educativos de cada povo.

Na organização dos espaços e dos tempos da Educação Infantil nas escolas indígenas, deve se observar as seguintes orientações:

- a) as práticas culturais comunitárias devem ser reconhecidas como parte fundamental da educação escolar das crianças e vivenciadas por elas nos seus espaços e tempos apropriados;

- b) deve ser considerada a importância da presença dos sábios e especialistas dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, garantindo-lhes a participação nos processos educativos;
- c) a presença das mães ou daqueles que são responsáveis pelas crianças de acordo com as práticas comunitárias de cuidado deve ser garantida;
- d) a educação escolar das crianças indígenas deve fazer uso dos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade das comunidades, como por exemplo: casa da cultura, casa da língua, centros comunitários, espaços tradicionais de ensino. As atividades pedagógicas desenvolvidas nestes espaços deverão ser reconhecidas pelas instâncias normativas como atividade letiva;
- e) para a oferta da Educação Infantil nas escolas indígenas deve ser garantida a estrutura adequada de acordo com a especificidade e as decisões de cada comunidade.
- f) a organização das turmas deve respeitar as idades das crianças tal como definidas pelas comunidades escolares, considerando-se, inclusive, a possibilidade de criação de turmas com faixas etárias diferentes, tanto na escola quanto nos outros espaços de aprendizagem da comunidade;
- g) a idade de entrada da criança na escola deve ser definida pelas comunidades indígenas, após consulta livre, prévia e informada, com diagnóstico e avaliação;
- h) a organização das crianças por gênero deve também ser definida por cada comunidade, tanto na organização da escola, quanto nas atividades e nos aprendizados específicos;
- i) a língua em que serão desenvolvidas as atividades escolares deverá ser decidida previamente e com ampla participação comunitária, sendo prioritária a alfabetização na língua indígena, quando for o caso;
- j) o direito à Educação Infantil deve ser garantido independente da quantidade de crianças matriculadas na escola, não devendo restringir-se aos parâmetros quantitativos definidos *a priori* pelos sistemas de ensino.

4.2 Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, em seus primeiros anos, foi durante muito tempo a única etapa de ensino ofertada nas escolas indígenas. Sua universalização ainda hoje continua sendo um desafio, o que traduz a inadequação das estruturas educacionais dos sistemas de ensino e a ineficácia das políticas públicas que visam garantir aos estudantes indígenas o acesso, permanência e conclusão com êxito dessa etapa da Educação Básica. Em que pesem os avanços significativos dos últimos tempos realizados com a formação de professores, a construção e ampliação de escolas, a melhoria na alimentação e transporte escolares, o direito à educação escolar – mesmo na fase considerada fundamental – não foi conquistado plenamente pelos povos indígenas que reivindicam a presença da escola em suas comunidades.

Para a garantia do Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo⁴, será necessária a conjugação de sua oferta com as políticas públicas destinadas aos diferentes âmbitos da vida dos estudantes indígenas e de suas comunidades. O que significa dizer que as políticas educacionais devem estar articuladas, por exemplo, com as políticas ambientais,

⁴ Nos marcos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Resolução CNE/CEB n° 7/2010 que considera o Ensino Fundamental como “um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos”.

territoriais, de atenção à saúde, à cultura, ao desenvolvimento econômico e social, para que sua oferta esteja adequada, de modo mais efetivo, às concepções e modos de ser indígenas. Nesse sentido, a criação e implementação de políticas educacionais diferenciadas e específicas para as populações indígenas, requerendo as condições supracitadas de articulação com outras políticas públicas, é condição *sine qua non* para a garantia do direito à educação escolar a estes atores sociais.

O Ensino Fundamental, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deverá se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade. Essa cidadania poderá ser construída por meio do acesso aos códigos da leitura, da escrita, das artes, dos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades. Noutros termos, o Ensino Fundamental deve assumir a função de propiciar aos estudantes indígenas os conhecimentos escolarizados fundamentais para o trânsito das suas vivências dentro e fora da comunidade.

O Ensino Fundamental deve ainda aliar às práticas educativas, as práticas do cuidar, no atendimento às necessidades dos estudantes indígenas desta etapa da Educação Básica em seus diferentes momentos de vida (infâncias, juventudes e fase adulta). Sendo assim, os cuidados corporais e afetivos, de acordo com os sentidos que lhes atribui cada comunidade ou grupo indígena, precisam se constituir em parte das ações educativas estendidas a todos os estudantes, atendendo aos diferentes grupos ou categorias de idade definidos comunitariamente. A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental. De acordo com esta orientação, as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes.

Organizado em ciclos, seriação, etapas ou módulos, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas segue, na maioria dos casos, a proposta organizacional definida pelas Secretarias de Educação. No entanto, faz-se necessário destacar que as escolas indígenas possuem autonomia para, na definição de seus projetos político-pedagógicos, organizar o Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e comunitário.

As escolas indígenas, dentro de sua autonomia, devem adequar os currículos do Ensino Fundamental aos tempos e aos espaços da comunidade, atentando para os diversos tempos e modos de aprendizagem de cada estudante indígena. Nesse sentido, os currículos e programas escolares devem ser flexíveis, adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes indígenas nas dimensões biopsicossociais, culturais, cosmológicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, dentre outras. Corroborando com este objetivo, cabem aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade.

O conjunto destas orientações está em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que reconhece, em seu art. 40, o direito dos povos indígenas de terem respeitadas

as suas *peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.*

Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, ao reconhecer a condição das escolas indígenas como instituições educativas regidas por normas e ordenamento jurídico próprios, autoriza os professores indígenas ao exercício da gestão pedagógica e administrativa de suas práticas escolares diferenciadas.

Mas, diante do contexto de expansão das escolas indígenas, em muitos casos, seus professores têm enfrentado problemas na formação dos núcleos ou equipes gestoras, tendo em vista o alheamento dos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino em relação às realidades socioculturais dos povos e comunidades indígenas. Sendo assim, as Secretarias de Educação precisam, em articulação com as comunidades indígenas, definir a composição do quadro de indígenas que gestará a escola, observando-se o estabelecimento de critérios em comum acordo. Isto ajudará a promover maior reconhecimento do direito dos indígenas a assumirem o controle social dos seus projetos de educação escolar.

Além disso, para que se efetive a autonomia das escolas indígenas é imprescindível, por exemplo, a participação dos professores indígenas nos espaços de acompanhamento e controle social do Ensino Fundamental, tais como os Conselhos de Alimentação Escolar, conselhos de execução dos recursos, de avaliação dos sistemas e redes, bem como da própria Educação Básica.

No respeito à autonomia das escolas indígenas, a organização atual do Ensino Fundamental com duração de nove anos, ao instituir a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com seis anos de idade, conforme dispõe a LDB, alterada pela Lei nº 11.274/2006, deve adequar-se aos imperativos socioculturais das comunidades indígenas como fundamentos de seus projetos de escolarização. Assim, em que pesem os aspectos positivos dessa ampliação da duração do Ensino Fundamental para outros segmentos da população brasileira, possibilitando a entrada das crianças mais cedo na escola, a opção de alguns grupos indígenas pela não inserção de crianças muito pequenas na escola também deve ser respeitada. Recomenda-se, então, que a idade de matrícula das crianças no Ensino Fundamental poderá ocorrer após os seis anos de idade para os grupos indígenas que assim optarem, em razão das especificidades de suas práticas culturais de cuidar e educar.

No que se refere à universalização do Ensino Fundamental nas comunidades indígenas, uma das questões prementes está ligada à implantação e ampliação, onde for o caso, do segundo segmento do Ensino Fundamental. Tal ação coloca novos desafios para as escolas indígenas e seus professores, como a questão da adequação das formações docentes; da necessidade de ampliação de investimentos no transporte e alimentação escolar; de adequação da estrutura de prédios escolares compatíveis, equipamentos e mobiliários para os diferentes públicos (crianças, jovens e adultos) atendidos no Ensino Fundamental e a adaptação das funções dos docentes indígenas, materiais didáticos e pedagógicos, bem como das metodologias de ensino às necessidades e características dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, no que diz respeito às especificidades das escolas indígenas, embora os sistemas de ensino tenham dividido as responsabilidades com a Educação Básica ficando, geralmente, o Ensino Fundamental a cargo dos Municípios e o Ensino Médio sob a responsabilidade dos Estados, a oferta da Educação Escolar Indígena é da competência dos Estados. Portanto, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas, com tudo o que lhe diz respeito, deve

ser da alçada dos Estados, cabendo-lhes o provimento de recursos necessários à garantia do Ensino Fundamental aos estudantes indígenas de acordo com suas especificidades.

Há, ainda, que se considerar o fato do sistema nacional de ensino estar organizado num percurso formativo que vai da Educação Infantil ao ensino superior e à pós-graduação. Todavia, entre algumas comunidades indígenas há outros percursos de formação para o desempenho de papéis especializados que nem sempre obedecem à sucessão unilinear das etapas presentes no sistema nacional. Na garantia do direito à diferença é necessário, então, que os sistemas de ensino reconheçam a validade social e pedagógica desses processos formativos diferenciados.

No que concerne às práticas linguísticas nas escolas indígenas, a prevalência do português, em contextos comunitários bilíngues ou multilíngues, expressa a desvalorização, em algumas situações, a que está sujeita a diversidade sociolinguística do país. Há casos, no entanto, em que a língua de instrução adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a língua indígena, evidenciando a estratégia comunitária para a salvaguarda, vitalização e valorização dessa língua nos processos escolares. Faz-se necessário para a solução do problema das ameaças às sociodiversidades linguísticas no ambiente educacional, a criação e implementação de uma política linguística nacional que assegure a obediência do princípio do bilinguismo e multilinguismo que rege as propostas de Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, recomendou ao Ministério da Educação “o planejamento e a execução de uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contextos de escolarização assentada nos princípios da igualdade e da diferença.”

Esta política linguística deve possibilitar, dentre outras coisas, a formação sistemática dos quadros técnicos dos Sistemas de Ensino e igualmente dos professores indígenas – docentes e gestores – e seus formadores no conhecimento das teorias que analisem os fenômenos sociolinguísticos das línguas em contato, tendo em vista a assimetria nas relações entre o uso do português como língua nacional, hegemônica na tradição escolar escrita, e as línguas indígenas, tradicionalmente ligadas à expressão oral.

No atendimento a esta e outras demandas da Educação Escolar Indígena, os Sistemas de Ensino devem reformular suas referências legais e normativas, considerando as diferenças socioculturais das comunidades indígenas, com vistas a assegurar os direitos dessas comunidades a construir sua própria escola, de acordo com seus projetos de continuidade sociocultural. Nestes termos, a Educação Escolar Indígena, instrumento de construção da autonomia política e de apoio aos projetos societários da comunidade, deve promover a reflexão das especificidades das realidades socioculturais indígenas, realizando processos formativos adequados ao desenvolvimento das comunidades, incluindo as formações profissionais e técnicas.

4.3 Ensino Médio

A oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas de todo o país é uma experiência recente, tratando-se de uma demanda crescente nos projetos de escolas diferenciadas das comunidades indígenas. Atualmente, das 2.836 escolas indígenas existentes, 80 ofertam essa etapa de ensino, segundo dados do Censo Escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

O Ensino Médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos

sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. A perspectiva de, em suas experiências escolares, permanecerem em seus territórios e comunidades, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, é tomada como referência principal na construção de seus projetos escolares e societários. Sendo assim, a saída de estudantes de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade.

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em suas comunidades com qualidade sociocultural de vida tem sido uma das preocupações do movimento indígena nos últimos anos. Buscando atender a esta demanda, alguns sistemas de ensino têm ofertado o Ensino Médio nas próprias comunidades, de acordo com o desejo dos grupos indígenas. Na mesma direção, organizações indígenas e indigenistas também têm implementado projetos de ensino médio. Alguns deles, no entanto, têm encontrado dificuldades de reconhecimento pelos sistemas de ensino, por demandarem o estabelecimento, por parte dos órgãos normativos, de critérios específicos para sua devida regulamentação.

Nessa diversidade de situações há ainda os casos em que o Ensino Médio não tem sido ofertado, mesmo havendo demanda. Todavia, nos termos da LDB, em seu art. 4º, inciso II, é dever do Estado a sua universalização. Nesse sentido, pode se depreender a extensão do direito a esta etapa da educação básica às comunidades indígenas.

As questões do ensino médio compuseram parte da pauta da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que, em suas deliberações, orienta as escolas indígenas de Ensino Médio a construir seus projetos político-pedagógicos de modo coletivo, com a participação de toda a comunidade. Estes projetos, então, devem atender às demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais das comunidades que têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 10/2011.

Os projetos devem também prever a formação dos professores indígenas em cursos que os habilitem para atuar nesta etapa de ensino, bem como estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas desta etapa educacional, tais como laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais.

As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

A organização curricular do Ensino Médio deve ser flexível visando a sua adequação aos contextos indígenas, às escolas e aos estudantes. Assim, as comunidades escolares devem decidir os modos pelos quais as atividades pedagógicas serão realizadas, podendo ser organizadas semestralmente, por módulos, ciclos, regimes de alternância, regime de tempo integral, dentre outros. De forma geral, as experiências em curso têm buscado romper com

a organização por disciplinas, trabalhando com eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores, matrizes conceituais, onde se estudam conteúdos das diversas disciplinas numa perspectiva transdisciplinar.

O ensino médio, em síntese, deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento. Pautando-se no reconhecimento do princípio da interculturalidade, esta etapa da educação básica deve ser compreendida como um processo educativo dialógico e transformador.

4.4 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados. Tais recursos e serviços, organizados institucionalmente, são utilizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP 2008).

A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Políticas voltadas para esse atendimento especializado precisam ser elaboradas e postas em prática de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas que apresentem demandas de Educação Especial devem prever, por meio de seus currículos, da formação de professores, da produção de material didático, de processos de avaliação e de metodologias, as disposições necessárias para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido *mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua brasileira de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (e da língua indígena), facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem*

pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade social como um direito de todos/as. (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social.

4.5 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental. É caracterizada como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar devem propor um modelo pedagógico adequado a essa modalidade de ensino “assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências.” Os componentes curriculares, ainda conforme esse Parecer, devem favorecer condições de igualdade formativa, adequando tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica orientam que os cursos de EJA devam pautar-se pela flexibilidade tanto no currículo, quanto no tempo e espaço escolares, visando:

- a) romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- b) prover suporte e atenção individual as diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- c) valorizar a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- d) desenvolver a agregação de competências para o trabalho;
- e) promover a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- f) realizar sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

No que se refere à Educação Escolar Indígena, a EJA deve estar adequada às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro. Sendo assim, é necessária a contextualização da proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais, devendo, para isso, ser discutida com a comunidade indígena.

O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) traz a orientação de que seja garantida a implantação da EJA nas escolas indígenas quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o Ensino Fundamental regular.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), realizou em 2007 diagnóstico, oriundo de um processo de discussão realizada por uma comissão interinstitucional e de representantes indígenas, e propôs medidas em relação à Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O documento apresenta recomendações e sugere diretrizes específicas para educação profissional, em especial de nível médio técnico para os povos indígenas, referenciados no Decreto nº 5.840/2006 que criou no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

4.6 Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais.

A categoria *profissional* ou *educação profissional*, nesse sentido, deve estar ligada aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento a outras necessidades cotidianas.

Os projetos de educação profissional indígena devem expressar os interesses das comunidades, baseados em diagnósticos contextualizados em suas realidades e perspectivas, que valorizem seus conhecimentos tradicionais e projetos socioambientais. É imprescindível que sejam construídos com a participação dos sábios indígenas no intuito de articular, interculturalmente, saberes e práticas próprios a cada povo com os saberes e práticas dos não indígenas.

Estando o direito à terra na base do reconhecimento de todos os demais direitos indígenas e dadas as diversas situações de territorialidade que vivenciam, a questão do território ocupa um lugar central em seus projetos societários e movimentos políticos de reivindicação de direitos específicos, dentre eles a educação diferenciada. A Educação Profissional

e Tecnológica nos contextos indígenas devem, então, contribuir para uma gestão territorial autônoma que possibilite a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em alguns casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos.

Em um projeto de educação escolar diferenciada espera-se que a Educação Profissional e Tecnológica proporcione aos estudantes indígenas oportunidade de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessário ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão ambiental, magistério e outras. É necessário também fortalecer e apoiar processos de formação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, reza-dores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas. No âmbito destas instituições deverão ser criados programas específicos de formação profissional em atendimento às demandas das comunidades indígenas, planejados e executados com a participação de representantes indígenas e de entidades indigenistas.

No que diz respeito à Educação Profissional no Ensino Médio integrado e na Educação de Jovens e Adultos indígenas, os sistemas de ensino devem oferecer cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento, atendendo as Diretrizes Curriculares da cada curso e específicas da Educação Escolar Indígena, definidas pelos Conselhos de Educação.

As diferentes realidades vivenciadas nas comunidades colocam uma variedade de perfis, profissionais ou não, adequados a elas. Há, portanto, uma enorme gama de oportunidades para assegurar a inserção e compromisso dos estudantes indígenas com os projetos sociais de suas comunidades, articulando tradição e oralidade e conhecimento científico em bases dialógicas, reflexivas e propositivas.

5. Projeto político-pedagógico das escolas indígenas

O projeto político-pedagógico (PPP), expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

Este documento deverá apresentar *o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto.* (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

Nas escolas indígenas, o PPP, intrinsecamente relacionado com os modos de “bem viver” dos grupos étnicos em seus territórios, devem estar assentados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilingüismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena.

Como já demonstrado existem vários dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, que garantem à escola indígena a autonomia para a definição de seu PPP, estabelecendo a sua forma de funcionamento, objetivos e metas.

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.

Na garantia do direito à especificidade dos projetos de escolarização dos grupos indígenas, é necessário que a organização dos projetos político-pedagógicos possibilite aos estudantes indígenas desenvolverem estratégias para a apropriação de conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades.

Estas precisam tomar parte em todas as etapas de elaboração e implementação dos PPP, com o objetivo de lhes assegurar o protagonismo na construção de suas propostas de educação escolar.

A associação entre proposta pedagógica e as realidades e problemáticas de cada comunidade deve possibilitar a discussão a respeito dos diferentes processos formativos dos estudantes indígenas, no âmbito de suas realidades comunitárias. Nesse sentido, as escolas precisam reconhecer o valor sociocultural e pedagógico desses processos formativos diversos não estabelecendo hierarquias entre eles. Com isso, a escola estará contribuindo para a valorização dos diferentes papéis que os estudantes podem vir a exercer.

A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo, definido no PPP. A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, então, deve ser um eixo estruturante dos projetos político-pedagógicos na Educação Básica. Desse modo as propostas de educação escolar poderão contribuir para a continuidade dos grupos indígenas em seus territórios, favorecendo o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o bem viver das comunidades indígenas.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser, assim, elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica na Educação Escolar Indígena – contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil. Devem, ainda, em cumprimento ao disposto na Convenção 169 da OIT, serem legitimados socialmente, no âmbito das comunidades indígenas. Para tanto, devem ser objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

É importante ressaltar que as escolas indígenas, em seus limites e possibilidades, consolidando o direito de aprender dos estudantes, dão suporte às estratégias supracitadas que necessitam, para se efetivarem, da atuação de outras agências institucionais. É necessária, para isso, a promoção de políticas públicas coordenadas para as comunidades indígenas que tenham como objetivo fortalecer e instrumentalizar os grupos na construção de seus projetos societários etnopolíticos e educativos.

No âmbito destas políticas, o MEC e as Secretarias de Educação, em parceria com as organizações indígenas, instituições de ensino superior, outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em Educação

Escolar Indígena visando dar suporte ao funcionamento das escolas na execução do seu projeto educativo.

Por fim, faz-se necessário chamar a atenção para as preocupações políticas e pedagógicas que se apresentam no horizonte do movimento indígena com a construção das propostas de escolarização diferenciada. A apropriação da instituição “escola” pelo movimento indígena nos seus processos de organização política, visando dar visibilidade às suas demandas por direitos particulares, trouxe questões complexas ligadas às implicações políticas do universo do pedagógico.

Assim, não obstante o exemplo de algumas experiências escolares indígenas bem sucedidas, ainda carecendo de maior publicidade, continua sendo de importância estratégica preocupar-se com a garantia do direito de aprender; com a proposição de modelos de gestão escolar efetivamente diferenciados; com os processos de avaliação e sua finalidade; com a construção de metodologias que considerem, de fato, os processos de ensino aprendizagem próprios das comunidades indígenas, dentre outros. Nesse sentido, é bom lembrar que estes aspectos também constituem a dimensão política do ato pedagógico.

Na sequência, alguns destes aspectos, postos como questões prioritárias pela I CONEEI, dadas as crescentes complexificações das propostas de educação escolar diferenciada, serão apreciados.

5.1 Currículo da Educação Escolar Indígena

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica definem o currículo como *conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes*. Entendido desta forma, ele se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros.

No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática.

Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

- a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação;
- b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;
- c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;
- d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;
- g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;
- h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;
- i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Por fim, é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural, que permita aos povos indígenas, nos termos preconizados pela LDB, a *recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências*. Estes materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes, devem ser apoiados, subsidiados e publicados pelos respectivos sistemas de ensino, bem como pelo MEC, para todas as etapas da Educação Básica.

5.2 Avaliação

A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Em outras palavras, ligada às concepções de educação, a avaliação deve servir para aprimorar o projeto político-pedagógico das escolas.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões participativa e de protagonismo indígena da educação diferenciada. Tais dimensões visam à formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas terá como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. Pautando-se numa abordagem historicamente situada, a avaliação deve possibilitar a transformação pessoal e social dos estudantes indígenas em suas relações intraétnicas e interétnicas.

Processos de avaliação excludentes são incoerentes com os princípios de uma educação escolar diferenciada. O direito à educação, à diferença e à aprendizagem pode ser cerceado em decorrência de avaliações padronizadas e homogeneizantes que não considerem as especificidades das escolas, dos estudantes e dos professores.

As escolas indígenas, na construção da educação diferenciada almejada, precisam desenvolver práticas de autoavaliação que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, bem como da gestão comunitária nas escolas. Isto implica na revisão do conjunto de objetivos e metas do projeto político-pedagógico que expressa a função sociopolítica da escola e sua preocupação com a qualidade social das aprendizagens.

Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; suas atividades econômicas; a construção de escolas de acordo com suas necessidades socio-educativas e ambientais e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Busca-se, com isso, garantir o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios das escolas indígenas legalmente assegurados pela legislação educacional.

Diante do papel central da avaliação na formulação e implantação das políticas educacionais, a inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliações institucionais das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades das escolas indígenas.

A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas

5.3 Professores indígenas: formação e profissionalização

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade sociocultural só serão possíveis se à sua frente estiverem, como docentes e como gestores, os próprios indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Os professores aparecem, em muitos casos, no cenário político e pedagógico como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Formar indígenas para serem professores e gestores das mais de 2.836 escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

A formação de professores indígenas – docentes e gestores – é, portanto, um compromisso público do Estado brasileiro que deve ser garantido pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras. A formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. Tais cursos devem estar voltados para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino. Devem assegurar, ainda, a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino. Esta formação poderá ser realizada por meio

de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Além do desafio da formação inicial, ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização, os professores indígenas precisam ter garantida sua atuação como profissionais do magistério nos quadros dos sistemas de ensino. Assim, é imperioso que tais sistemas criem a categoria professor indígena como carreira específica do magistério e promovam concursos adequados às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas. Nesse processo de regularização da carreira do professor indígena devem ser garantidos os mesmos direitos atribuídos aos demais professores dos respectivos sistemas de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional e condigna com suas condições de trabalho, garantindo-lhes também jornada de trabalho conforme estabelecido na Lei nº 11.738/2008.

Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão – diretor, coordenador, secretário, dentre outros – nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins. Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada com foco nos processos de gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena. Tais formações visam o desenvolvimento de habilidades para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena. Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

6 Ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena

O direito à educação escolar diferenciada, fundamentada nos princípios comunitário, da interculturalidade, do bilinguismo e da especificidade, é assegurado, no plano formal, por dispositivos jurídicos que passam a orientar as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Reflexo de uma conjuntura nacional e internacional preocupada com a garantia de uma educação escolar como direito humano fundamental, as políticas de construção da Educação Escolar Indígena na atualidade requerem do Estado brasileiro o reconhecimento deste direito por meio da construção e implementação de políticas públicas promotoras de justiça e equidade social e respeito à diversidade.

Tais políticas carecem, para se efetivar, da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se suas competências e corresponsabilidades. Desse modo, o regime de colaboração exigido pressupõe, no plano institucional, administrativo e organizacional, o

estabelecimento e cumprimento de normas pelos entes federados na oferta e promoção da educação escolar diferenciada para os grupos indígenas.

A definição destas competências é estabelecida nos incisos I, II e III do art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base na Constituição Federal de 1988 e na LDB. De acordo com o documento, é de responsabilidade da União legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena; apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação, bem como na oferta de programas de formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado; criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo que atenda às necessidades escolares indígenas; orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas; elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

Quanto ao papel dos Estados, caberá a estes a oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio do regime de colaboração com seus municípios; a regulamentação administrativa das escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; o provimento de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno funcionamento das escolas indígenas; a regulamentação do magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitido nos quadros do magistério público mediante concurso específico; a promoção da formação inicial e continuada de professores indígenas; a elaboração e publicação sistemática de material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

Já aos Conselhos Estaduais de Educação compete o estabelecimento de critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; a autorização para o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas; a regularização da vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Conforme o que estabelece a referida Resolução é facultado aos municípios a oferta da Educação Escolar Indígena em regime de colaboração com os respectivos estados e anuência das comunidades indígenas. Foi estabelecido o prazo de três anos para que as escolas indígenas mantidas pelos municípios fossem estadualizadas, caso não atendessem às exigências de terem se constituído em sistemas de educação e possuírem dotações orçamentárias para o atendimento dessa demanda escolar.

Não obstante o avanço das Diretrizes estabelecidas por essa Resolução, algumas de suas determinações não foram cumpridas a contento. O processo de estadualização ou de celebração do regime de colaboração entre Estados e Municípios, por exemplo, não ocorreu em muitos casos, mesmo quando as comunidades indígenas expressaram tal vontade. Cabe aqui reafirmar que a coordenação das Políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do MEC, mas sua execução compete aos estados que têm a prerrogativa de executá-la em colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas.

Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação não criaram normas específicas para a regularização das escolas indígenas que funcionam, em sua maioria, sem o devido reconhecimento legal. O mesmo ocorre com os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio, que carecem de uma legislação específica ainda não instituída por muitos sistemas de ensino. Diante destas questões, faz-se necessário que os Conselhos de Educação,

na construção de normas com vistas à regulamentação das escolas indígenas e seus projetos de formação docente, reconheçam, efetivamente, as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio de normas adequadas às suas necessidades.

No âmbito de uma perspectiva de ação colaborativa, é recomendável a criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena para que, em parceria com os Conselhos de Educação, possam garantir o direito das comunidades indígenas terem seus processos de educação escolar regularizados e reconhecidos. É importante ressaltar ainda que os Conselhos de Educação Escolar Indígena, visando dar celeridade e legitimidade aos processos de reconhecimento e regularização das escolas e cursos de formação inicial em nível médio, podem assumir, além de funções consultivas e deliberativas, funções normativas, conforme orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011, homologado pelo Ministro de Estado da Educação, em 15 de abril de 2011.

Ainda no que se refere às competências dos entes federados estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 3/99, verifica-se que não foi cumprida a contento a determinação de criação ou adaptação de programas destinados ao desenvolvimento da educação com vistas ao atendimento das especificidades da Educação Escolar Indígena, tais como programas de alimentação, transporte e construção de prédios escolares. Faz-se necessário então reafirmar o direito das comunidades indígenas de serem ouvidas e participarem ativamente da criação e implementação destes e de outros programas que afetem seus modos de construção de continuidade sociocultural.

Quanto à alimentação escolar, embora o MEC tenha estabelecido valor diferenciado para o atendimento deste programa nas escolas indígenas, há ainda a necessidade de criação e implantação de Conselhos de Alimentação Escolar, viabilizando a participação dos indígenas em sua execução e monitoramento. No tocante ao transporte escolar, sua oferta sistemática, garantindo o acesso e permanência dos estudantes indígenas nas escolas, poderá contribuir para que seja atendida a demanda de ampliação do Ensino Fundamental e de criação do Ensino Médio nas escolas indígenas. Já no que diz respeito à construção de prédios escolares, o desafio está ligado à superação de entraves burocráticos que dificultam tanto a adoção de modelos arquitetônicos adequados às peculiaridades das comunidades indígenas, quanto a liberação e aplicação dos recursos destinados a este programa, carecendo de maior flexibilização das regras instituídas pelos órgãos de financiamento e de execução.

Outra determinação não cumprida diz respeito à questão da regularização do magistério indígena por meio da criação da categoria professor indígena e sua admissão nos quadros do serviço público via concurso específico. Para tanto, a mobilização dos professores indígenas e o reconhecimento, por parte dos sistemas de ensino, da necessidade de valorização e regularização jurídica do exercício profissional dos docentes indígenas, constituem-se em fator decisivo para a promoção da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena almejada pelos diferentes atores sociais nela envolvidos.

Estas questões, somadas a outras, se converteram em temas recorrentes nos vários espaços políticos de discussão da Educação Escolar Indígena com vistas à construção de propostas escolares que efetivamente atendam às necessidades e interesses dos grupos indígenas, como encontros de professores, assembleias das organizações indígenas, cursos de formação, reuniões de fóruns ou comissões de Educação Escolar Indígena, seminários nacionais, dentre outros. A partir destes debates e seus espaços institucionais, tanto o Estado, quanto o movimento indígena e seus parceiros, têm adotado determinadas ações no sentido de solucionar os desafios que continuam a se apresentar na construção da Educação Escolar Diferenciada.

Dentre tais ações podem se destacar a criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena no MEC, das comissões interinstitucionais compostas por representantes indígenas e de diversas instituições nas Secretarias de Educação, Fóruns de Educação Escolar Indígena, Observatórios de Educação Escolar Indígena criados nas universidades públicas, a criação dos territórios etnoeducacionais e a realização da I CONEEL.

Estas ações apontam para uma necessária ampliação e consolidação dos espaços de discussão para que estes venham a desempenhar cada vez mais um papel decisório e de orientação de políticas públicas educacionais, expressando as formas de construção de protagonismo indígena e do bem viver de suas comunidades ou grupos. Espera-se, com isso, que tais espaços assumam não apenas funções consultivas junto aos diferentes sistemas de ensino, mas que também possam deliberar e acompanhar as ações relativas às Políticas de Educação Escolar Indígena, legitimadas, sobretudo, pela participação ativa dos grupos nelas envolvidas. Em outras palavras, o que se espera que ocorra é a legitimação e institucionalização dos espaços políticos organizadores do diálogo entre povos indígenas, seus parceiros e o Estado.

Na construção destes espaços de debates e de decisão, espera-se ainda que outras conferências de Educação Escolar Indígena celebrem e fortaleçam os seus princípios no intuito de consolidação do processo democrático e de respeito e promoção das diferenças socio-culturais como direito fundamental dos povos indígenas. Este direito está ligado à garantia da utilização de processos próprios de construção de conhecimentos e de reprodução social de grupos, de acordo com as lógicas e dinâmicas culturais particulares às suas visões de mundo, as formas de construção de suas sustentabilidades e de suas relações intersocietárias.

Sendo assim, os processos de territorialização que orientam as relações socioculturais e históricas dos povos indígenas, constituindo-se em diretrizes básicas para as políticas educacionais, devem respeitar, dentre outros imperativos sociais das comunidades indígenas, o uso e gestão da Terra Indígena de acordo com os valores e conhecimentos considerados adequados aos interesses e necessidades das comunidades. A criação dos territórios etnoeducacionais, em atenção a estas e outras questões demandadas pelos grupos indígenas e seus movimentos sociais, visa construir os espaços institucionais em que os entes federados, o movimento indígena e seus parceiros devem pactuar um conjunto de ações no intuito de promover uma Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

Os territórios etnoeducacionais objetivam, então, promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados e Municípios. Têm o intuito, portanto, de aprimorar os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena. É importante salientar que a definição destas competências também implica na definição de corresponsabilidades. Assim, agindo de forma cooperativa e colaborativa, os diferentes atores envolvidos na criação e implementação dos territórios etnoeducacionais devem enfrentar em conjunto os desafios que se apresentam na relação entre políticas educacionais e os processos de territorialidades indígenas.

Um destes desafios está ligado ao processo de pactuação e execução dos planos de ação a serem firmados entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas. Faz-se necessário, para isso, a criação ou adaptação de mecanismos jurídico-administrativos que permitam a constituição dos territórios etnoeducacionais em unidades executoras com

dotação orçamentária própria. Nesse sentido, os processos de colaboração e cooperação podem ser efetivados, por exemplo, mediante o modelo de arranjos de desenvolvimento da educação, em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 9/2011 e Resolução CNE/CEB nº 1/2012, ou ainda por meio da formação de consórcios públicos (Lei nº 11.107/2005). Isto possibilitará a implementação de um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

Nos territórios etnoeducacionais, as Comissões Gestoras são as responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação. Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

Na busca pelo estabelecimento deste diálogo e da definição de ações colaborativas, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) também tem se apresentado como agência política de importância na definição das políticas educacionais. Em sua reunião sobre Educação Escolar Indígena, ocorrida em Manaus, nos dias 14 e 15 de abril de 2005, aquele colegiado expressa, na “Carta do Amazonas”, seus compromissos para a construção das ações colaborativas garantidoras da qualidade da Educação Escolar Indígena. Segundo a Carta, a reunião objetivou definir “estratégias de consolidação da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino”, a partir de “uma nova agenda interinstitucional” estabelecida entre as Secretarias Estaduais de Educação e o MEC “visando garantir a qualidade da educação básica intercultural oferecida nas aldeias indígenas em nosso País”. Esta qualidade seria então alcançada por meio de ações colaborativas que deveriam ser realizadas pelo MEC e pelos sistemas estaduais de ensino.

Para tanto, o documento adverte que alguns desafios ainda precisam ser enfrentados, tais como:

- a) formação inicial de professores indígenas no magistério específico e licenciaturas interculturais para oferta de educação escolar no interior das terras indígenas;
- b) articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado em Educação Escolar Indígena para técnicos que trabalham na gestão de programas de Educação Escolar Indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas;
- c) ampliação da oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas indígenas;
- d) produção de materiais didáticos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas;
- e) estruturação da rede física de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade;
- f) criação de espaços institucionais de diálogo, interlocução e compreensão, por parte dos sistemas de ensino, das perspectivas sociopolíticas dos povos indígenas;
- g) estabelecimento de nova operacionalização dos programas de alimentação escolar para os estudantes indígenas, respeitando os padrões alimentares destas populações e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda;

- h) adequação consistente dos diversos programas federais e estaduais de desenvolvimento da educação, tais como transporte escolar, livro didático, biblioteca nas escolas, dinheiro direto na escola, às particularidades socioculturais e necessidades das comunidades indígenas;
- i) flexibilização das formas de contratação de professores e outros profissionais para as escolas indígenas, garantindo-se direitos trabalhistas concomitantemente aos direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas;
- j) articulação com outros órgãos responsáveis pelas políticas indigenistas, como os gestores dos programas de atenção à saúde indígena, proteção do meio ambiente, desenvolvimento sustentável etc., para melhor implementar as ações de Educação Escolar Indígena, em particular o ensino técnico, a ser desenvolvido em harmonia com os projetos de futuro de cada povo.

A Carta recomenda ainda que seja firmado o compromisso entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Ministério da Educação visando à consolidação de orçamentos específicos para fomento da Educação Escolar Indígena, à qualificação e ao fortalecimento das equipes de gestão dos programas de Educação Escolar Indígena por meio da oferta de cursos de formação sobre a Educação Escolar Indígena e de ampliação destas equipes. Estas seriam estratégias interinstitucionais que aperfeiçoariam o regime de colaboração “em benefício da qualidade da educação escolar ofertada aos povos indígenas no Brasil”.

A ação colaborativa, em síntese, constitui-se em condição basilar para a garantia da qualidade social da Educação Escolar Indígena, requerendo, dos entes federados, o compromisso com a execução de ações formuladas, elaboradas e avaliadas juntamente com as respectivas comunidades indígenas. O direito a uma educação diferenciada e de qualidade está ancorado na ideia do protagonismo indígena, do desejo das comunidades indígenas em manterem suas línguas e tradições e participarem, ativamente, da cidadania brasileira.

O cumprimento destas diretrizes requer a ação colaborativa dos entes federados, responsáveis pelas políticas de Educação Escolar Indígena, o compromisso com a universalização da educação básica com qualidade sociocultural para os diferentes grupos indígenas, e o diálogo verdadeiro e construtivo com as comunidades educativas indígenas.

II – VOTO DA RELATORA

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Brasília, (DF), 10 de maio de 2012.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.
Sala das Sessões, em 10 de maio de 2012.

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012^(*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, na Lei nº 9.394/96, especialmente nos arts. 78 e 79, 26-A, § 4º do art. 26, § 3º do art. 32, bem como no Decreto nº 6.861/2009, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio;

As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação;

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena;

(*) Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

As determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;

CONSIDERANDO, finalmente, as contribuições ao texto destas Diretrizes apresentadas pelos participantes dos dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

I -orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II -orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III -assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV -assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V -fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI -normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII -orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes

tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VII -zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I -a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II -o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I -a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II -a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III -suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV -o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V -a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I -promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II -definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III -considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV -elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V -reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares.

Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade.

§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias.

§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.

§ 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta.

§ 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização.

Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade socio-cultural dos grupos comunitários em seus territórios.

§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador.

§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.

§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

§ 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira.

Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de

presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade.

§ 2º A oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, independente da idade.

§ 3º Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I -contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II -articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III -proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Parágrafo único. A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas.

TÍTULO IV DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilingüismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

Seção I

Dos currículos da Educação Escolar Indígena

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I -de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II -de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

III -de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

IV -de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V -de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI -de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII -da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

VIII -de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

IX -de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Seção II

Da avaliação

Art. 17 A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no

projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar das escolas indígenas, devendo, portanto, aprimorar o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Indígena.

§ 1º A avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena, objetivando a formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

§ 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

§ 3º As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.

§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, considerando:

I - suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas.

II - suas formas de produção de conhecimento e seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem.

Art. 18 A inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades da Educação Escolar Indígena.

Parágrafo Único. A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.

Seção II

Dos professores indígenas: formação e profissionalização

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo

escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

§ 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;

II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;

III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;

IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

V - garantia de condições condignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

TÍTULO V

DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Seção I

Das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração

Art. 22 As políticas de Educação Escolar Indígena serão efetivadas nos territórios etnoeducacionais por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Art. 23 Na oferta e promoção da Educação Escolar Indígena para os povos indígenas é exigido, no plano institucional, administrativo e organizacional dos entes federados, o estabelecimento e o cumprimento articulado de normas específicas de acordo com as competências constitucionais e legais estabelecidas, em regime de colaboração.

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;

IV - ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI -orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII -promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I -ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II -estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III -criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV -implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V -prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI -instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII -promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII -promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber.

Art. 26 Constituem atribuições dos Conselhos de Educação:

I -estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

II -autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

III -regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Parágrafo único. Em uma perspectiva colaborativa, os Conselhos de Educação podem compartilhar ou delegar funções aos Conselhos de Educação Escolar Indígena, podendo ser criados por ato do executivo ou por delegação dos próprios Conselhos de Educação em cada realidade.

Seção II

Dos territórios etnoeducacionais

Art. 27 Os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena

efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º Para a implementação dos territórios etnoeducacionais devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais.

§ 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

§ 4º As comissões gestoras dos territórios etnoeducacionais são responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos nos respectivos territórios.

§ 5º Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

TÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28 É responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988, no art. 4º, inciso 9º, e no art. 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA
Presidente em Exercício

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33.

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

COMISSÃO: Antonio Carlos Caruso Ronca (Presidente), Rita Gomes do Nascimento (Relatora), Raimundo Moacir Feitosa e Reynaldo Fernandes (membros)

PROCESSO Nº: 23001.000158/2010-55

PARECER Nº: 8/2012

COLEGIADO: CP

APROVADO EM: 6/3/2012

I – RELATÓRIO

Apresentação

Este parecer foi construído no âmbito dos trabalhos de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata do assunto em uma de suas comissões bicameras. Participaram da comissão interinstitucional a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Durante o processo de elaboração das diretrizes foram realizadas, além das reuniões de trabalho da comissão bicameral do Conselho Pleno do CNE e da comissão interinstitucional, duas reuniões técnicas com especialistas no assunto, ligados a diversas instituições. No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de todos/as os/as envolvidos/as com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, MEC e SDH.

Neste processo foram de grande importância as sugestões da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas; Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia, Maranhão; Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos (DCDH) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Observatório de Educação em Direitos Humanos dos *campi* da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Bauru e de Araraquara.

Introdução

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos.

Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas,

independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento¹, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência.

1 Contexto histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos

A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Atuando como linguagem internacional que estabelece a sua conexão com os estados democráticos de direito, a política dos direitos humanos pretende fazer cumprir: a) os direitos humanos que estão preconizados e trabalhar pela sua universalização e b) os princípios da contemporaneidade: da solidariedade, da singularidade, da coletividade, da igualdade e da liberdade.

Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais.

A conversão dessas lutas e de suas conquistas em normas regulatórias mais sistematizadas, expressas numa Cultura de Direitos, inicia-se ainda no bojo dos movimentos contrários ao Antigo Regime². Desses movimentos surgiram marcos históricos que assinalam a institucionalização de direitos: o *Bill of Rights* das Revoluções Inglesas (1640 e 1688-89); a *Declaração de Virgínia* (1776) no processo da independência das 13 colônias frente à sua metrópole inglesa, do qual surgiram os Estados Unidos como nação; a *Declaração do Homem e do Cidadão* (1791), no âmbito da Revolução Francesa. Nesses três documentos foram afirmados direitos civis e políticos, sintetizados nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade.

1 Neste documento o sentido do termo diversidade está ligado a todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se. Assim, em algumas partes desse documento será feito o uso desse termo visando contemplar a todas essas possibilidades.

2 Antigo Regime pode ser definido como um sistema de governo que vigorou na Europa principalmente, entre os séculos XVI e XVIII. A Revolução Francesa, em 1789, iniciou o seu fim retirando do poder a monarquia absolutista.

Do século XIX até a primeira metade do século XX, a eclosão de novos conflitos no âmbito internacional favoreceu a expansão da Cultura de Direitos para vários países tanto europeus quanto latino-americanos, bem como para outros grupos sociais. A chamada Cultura de Direitos incorporou dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade.

No século XX, com as atrocidades da 1ª Guerra Mundial e, posteriormente, do Holocausto e das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, na 2ª grande guerra, os impactos e a grandiosa dimensão do genocídio humano abalaram a consciência crítica internacional. Logo também entram em curso vários processos descolonizadores de países asiáticos e africanos (anos 1940-1970), que geraram guerras localizadas. Além das guerras e demais conflitos, este momento trouxe para a agenda internacional a questão do desenvolvimento dos países do chamado Terceiro Mundo.

O impacto desses conflitos impulsionou a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU) como um organismo regulador da ordem internacional, bem como a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que firmou a concepção contemporânea de Direitos Humanos, ancorada no tripé universalidade³, indivisibilidade e interdependência. Naquele momento, a Cultura de Direitos se ampliava para uma Cultura de Direitos Humanos. Afirmava-se a universalidade dos direitos, aplicável a todas as nações, povos e seres humanos; integravam-se as várias dimensões de direitos (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais) e tematizavam-se novos objetos de direitos, tais como: as problemáticas do desenvolvimento e da autodeterminação dos povos, relacionadas ao contexto pós-guerra, bem como, à educação e à cultura.

Não obstante tal orientação universalizante de direitos, novos processos históricos apontaram para outras situações de violações dos Direitos Humanos. Nos anos de 1960-1970, por exemplo, o amplo processo de implantação de ditaduras militares na América Latina, mediante fortíssima repressão, censura, prisões, desaparecimento e assassinatos de milhares de opositores/opositoras aos regimes ditatoriais, representou um retrocesso nas lutas por direitos civis, sociais e políticos.

Neste período, o Brasil, embora também vivenciando a experiência da ditadura militar, torna-se signatário, em 1966, do pacto internacional dos direitos civis e políticos e do pacto internacional dos direitos econômicos e sociais. Apesar da assinatura de tais documentos o tema dos Direitos Humanos no Brasil ganhará maior evidência em agendas públicas ou ações populares a partir das lutas e movimentos de oposição ao regime ditatorial.

Nos anos de 1980, as lutas da sociedade civil dos vários países latino-americanos pela redemocratização reverberaram na tematização de novos direitos e embates para sua institucionalização. Sendo assim, tomando o exemplo da América Latina, pode-se observar que as

3 Se em um primeiro momento foi afirmada a universalidade dos Direitos Humanos, pautando-se numa concepção de igualdade de direitos universalizada, verificou-se, a posteriori, que esta ampla declaração de igualdade não alcançava, na prática, todos os sujeitos humanos, como por exemplo: mulheres, crianças, negros, indígenas, etc. Isso porque, nas diversas sociedades, foram construídas histórica e culturalmente desigualdades estruturantes, inviabilizando a fruição de direitos humanos, de modo equânime, por todos os indivíduos. Por conseguinte foi buscada a afirmação de direitos humanos dos sujeitos excluídos da fruição das Cartas de Direitos, promovendo o processo denominado de especificação dos sujeitos de direitos, sobremaneira em decorrência das manifestações e lutas pelo reconhecimento de suas existências políticas. É nesse processo que esses sujeitos passam a ter maior visibilidade, mediante a discussão das questões identitárias, dentre elas a de gênero, etnicidade, raça e orientação sexual.

transformações e as reivindicações advindas de processos sociais, históricos, culturais e políticos de resistência aos regimes ditatoriais desempenharam importante papel no movimento de defesa e promoção dos Direitos Humanos.

Na contemporaneidade novos desafios e lutas continuam sendo postos na agenda de debates e ações dos grupos envolvidos com a defesa e promoção dos Direitos Humanos. É importante lembrar, a este respeito, as implicações do fenômeno da globalização, tanto no estabelecimento de um idioma universal de direitos humanos, buscando a sua promoção nos diversos países ou contextos nacionais, quanto, paradoxalmente, nas violações de tais direitos.

Neste processo, as reações que os grupos e países em situação de maior desigualdade e pobreza no contexto capitalista apontam para as possibilidades de uma política emancipatória dos Direitos Humanos, quando o caráter global dos direitos é legitimado em processos culturais de tradução e negociação locais (SANTOS, 1997).

Em decorrência desse contexto vários organismos internacionais vêm, sistematicamente, alargando a pauta dos Direitos Humanos bem como a sua regulamentação. É diante de tal contexto internacional que a Educação em Direitos Humanos emerge como um dos direitos básicos da Cultura de Direitos que se pretende universalizar⁴.

1.1 Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, conforme anunciado, o tema dos Direitos Humanos ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil. Estes se opuseram a um regime ditatorial (1964-1985), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, se configurou como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos.

Em resposta a estas violações, as organizações em defesa dos Direitos Humanos constituíram-se em movimentos organizados contra a carestia, em defesa do meio-ambiente, na luta pela moradia, por terra, pela união dos/das estudantes, pela educação popular, em prol da democratização do sistema educacional, entre outros. Nessa nova conjuntura os discursos e práticas em torno dos Direitos Humanos buscavam instaurar uma contra-hegemonia por meio de suas lutas por emancipação.

A ampliação do escopo de suas ações levou as organizações em defesa dos Direitos Humanos a empreenderem incursões mais incisivas no campo da Educação em Direitos Humanos. Assim, tal como ocorrido em outros países da América Latina, essa proposta de educação no Brasil se apresenta como prática recente, desenvolvendo-se, ainda no contexto da repressão ditatorial, a partir do encontro entre educadores/as, populares e militantes dos Direitos Humanos.

Sendo assim, com a retomada da democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988, cria-se um marco jurídico para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, surgidas a partir da década de 1990⁵. É nesse contexto que surgem as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), produzidos entre os anos de 1996 e 2002. Dentre os documentos produzidos a respeito desse programa, no que diz respeito ao tema da Educação em Direitos Humanos, merece destaque o PNDH-3,

4 Os principais documentos internacionais sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos encontram-se no Apêndice 1.

5 Uma cronologia básica da EDH no Brasil encontra-se no Apêndice 2 (*work in progress*).

de 2010, que apresenta um eixo orientador destinado especificamente para a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

É a partir de 2003 que a Educação em Direitos Humanos ganhará um Plano Nacional (PNEDH), revisto em 2006, aprofundando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Esse plano se configura como uma política educacional do estado voltada para cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

Assim, o PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes⁶; a educação das relações étnico-raciais⁷; a educação escolar quilombola⁸; a educação escolar indígena⁹; a educação ambiental¹⁰; a educação do campo¹¹; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais¹², as temáticas de

6 Lei Federal 8.069/1990.

7 Lei nº 10.639/2003, que alterou o art 26-A da LDBEN; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Resolução nº.1, de 17/6/2004); Lei nº 11645 de março de 2008, altera novamente a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003.

8 Constituição Federal de 1988, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

9 Constituição Federal de 1988, art. 210; LDBEN (1996); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; Parecer nº. 14 e da Resolução nº 3, de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

10 Constituição Federal de 1988, em seu art. 225, inciso VI; Lei nº. 9.975 de 1999 regulamentada pelo Decreto nº. 4.281 (2002).

11 Resolução nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB nº. 36, de 2001; Lei nº 9.224, de 1996, que institui o FUNDEF; art. nº. 28, da LDBEN.

12 Resolução CNE/CEB nº 2/2011 que dispõe sobre a temática.

identidade de gênero e orientação sexual na educação¹³; a inclusão educacional das pessoas com deficiência¹⁴ e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro¹⁵.

Evidenciando a importância que vem ocupando no cenário educacional brasileiro, a Educação em Direitos Humanos foi tematizada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, no eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Justiça social, igualdade e diversidade “não são antagônicas. [...] Em uma perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, [...] deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a educação básica e educação superior que visem a superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os Direitos Humanos” (BRASIL, 2010). O documento final resultante dessa conferência apresenta importantes orientações para seu tratamento nos sistemas de ensino. Destaque-se que tais orientações serão ratificadas ao longo deste documento.

O Conselho Nacional de Educação também tem se posicionado a respeito da relação entre Educação e Direitos Humanos por meio de seus atos normativos. Como exemplo podem ser citadas as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e para o Ensino Médio.

Nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos. Neste sentido, afirma que uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as. O parecer do CNE/CEB nº 7/2010, recomenda que o tema dos Direitos Humanos deverá ser abordado

ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (BRASIL, 2010, p. 24)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), por sua vez, reconhece a criança como sujeito de direito, inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos, no que diz respeito aos direitos

13 Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2005; Programa Brasil Sem Homofobia -Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (...) de 2004; II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2008; os Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal - Orientação Sexual.

14 Constituição Federal de 1988, artigo 208; Decreto nº 3.298/1999, que define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades; Decreto nº 3.956/2001 que promulga a Convenção da Guatemala no Brasil, sobre pessoas com deficiência; em 2004 o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”; em 2006 é aprovada a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009; em 2008 o Ministério da Educação pública a Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Decreto nº 6.571/2008 define o financiamento do atendimento educacional especializado no âmbito do FUNDEB; Resolução nº 4 CNE/CEB/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

15 Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001. O novo PNE incorpora as proposições advindas da Conferência Nacional de Educação, CONAE, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996); Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002 e 2010); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEHDH) constituído por meio da Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEHDH).

fundamentais à saúde, alimentação, lazer, educação, proteção contra a violência, discriminação e negligência, bem como o direito à participação na vida social e cultural.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), ao levarem em consideração as deliberações do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) no que diz respeito à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), colocam como pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação.

Além dessas diretrizes, o CNE ainda aborda a temática dos Direitos Humanos na Educação por meio de normativas específicas voltadas para as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola (em elaboração), Educação Ambiental (em elaboração), Educação de Jovens e Adultos, dentre outras.

As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a relevância da Educação em Direitos Humanos aparece explícita ou implicitamente nos principais documentos que norteiam as políticas e práticas educacionais. No entanto, a efetivação da Educação em Direitos Humanos no sistema educacional brasileiro implica na adoção de um conjunto de diretrizes norteadoras para que esse processo ocorra de forma integrada, com a participação de todos/as e, sobretudo, de maneira sistematizada a fim de que as garantias exigidas para sua construção e consolidação sejam observadas.

Embora avanços possam ser verificados em relação ao reconhecimento de direitos nos marcos legais, ainda se está distante de assegurar na prática os fundamentos clássicos dos Direitos Humanos -a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Ainda hoje se pode constatar a dificuldade de consolidação de uma cultura social de Direitos Humanos, em parte devido aos preconceitos presentes numa sociedade marcada por privilégios e pouco afeita aos compromissos assumidos nacional e internacionalmente.

Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito. Assim, considera-se que a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos.

2 Fundamentos da Educação em Direitos Humanos

A busca pela universalização da Educação Básica e democratização do acesso a Educação Superior trouxe novos desafios para o campo das políticas educacionais. Novos contingentes de estudantes, por exemplo, trouxeram à tona, para os ambientes educacionais, a questão das diversidades de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e, de um modo geral, dos demais direitos. Tal situação colocou como necessidade a adoção de novas formas de organização educacional, de novas metodologias de ensino-aprendizagem, de atuação institucional, buscando superar paradigmas homogeneizantes.

A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. Para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção.

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação **ética, crítica e política**. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença. Como afirma Candau (2010:400): “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento da s diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”.

2.1 Princípios da Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos, com finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- **Dignidade humana:** Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em

que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.

- **Igualdade de direitos:** O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.
- **Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades:** Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.
- **Laicidade do Estado:** Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo.
- **Democracia na educação:** Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base -liberdade, igualdade e solidariedade -expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.
- **Transversalidade, vivência e globalidade:** Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.

- **Sustentabilidade socioambiental:** A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

Ainda que as instituições de educação básica e superior não sejam as únicas instâncias a educar os indivíduos em Direitos Humanos, elas têm como responsabilidade a promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos.

2.2 Objetivos da Educação em Direitos Humanos

Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana.

Nesse horizonte, a finalidade da Educação em Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural (MALDONADO, 2004, p. 24). Esses objetivos orientam o planejamento e o desenvolvimento de diversas ações da Educação em Direitos Humanos, adequando-os às necessidades, às características de seus sujeitos e ao contexto nos quais são efetivados.

3 O ambiente educacional como espaço e tempo dos DH e da EDH

Sabe-se que os processos formativos envolvem diferentes tempos, lugares, ações e vivências em diversos contextos de socialização, como a comunidade, a família, grupos culturais, os meios de comunicação, as instituições escolares, dentre outros. Os vários ambientes de aprendizagem ou formação, nesse sentido, se relacionam em determinados momentos ou situações, caso dos ambientes escolares em que se encontram diversos indivíduos oriundos de variados contextos sociais e culturais, com histórias e visões de mundoparticulares. É chamando a atenção para estes aspectos que a ideia de ambiente educacional pode ser entendida como tempo e espaço potenciais para a vivência e promoção dos Direitos Humanos e da prática da Educação em Direitos Humanos.

Sendo assim, é importante ressaltar que o ambiente educacional diz respeito não apenas ao meio físico, envolvendo também as diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição de educação. Compreende, então, os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e

os seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral.

Segundo Duarte (2003) o ambiente educacional está relacionado a todos os processos educativos que têm lugar nas instituições, abrangendo:

- ações, experiências, vivências de cada um dos/as participantes;
- múltiplas relações com o entorno;
- condições sócio-afetivas;
- condições materiais;
- infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas.

Tendo esses aspectos em mente, a ideia de um ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos liga-se ao reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana.

Sob o ponto de vista da gestão, isso significa que todos os espaços e relações que têm lugar no ambiente educacional devem se guiar pelos princípios da EDH e se desenvolverem por meio de processos democráticos, participativos e transparentes.

Então, quando se fala em ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos deve-se considerar que esse tipo de educação se realiza na interação da experiência pessoal e coletiva. Sendo assim, não é estática ou circunscrita a textos, declarações e códigos. Trata-se de um processo que se recria e se reelabora na intersubjetividade, nas vivências e relações dos sujeitos, na relação com o meio ambiente, nas práticas pedagógicas e sociais do cotidiano e nos conflitos sociais, constituindo-se, assim, num modo de orientação e condução da vida.

A esse respeito é importante lembrar que, inerentes à convivência humana, os conflitos também se fazem presentes nas instituições de educação. Estas são microcosmos sociais onde as diversidades se encontram. Nelas estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens. O convívio com tal diversidade, como se sabe, pode suscitar conflitos.

Assim sendo, tais instituições devem analisar a realidade criticamente, permitindo que as diferentes visões de mundo se encontrem e se confrontem por meio de processos democráticos e procedimentos éticos e dialógicos, visando sempre o enfrentamento das injustiças e das desigualdades. É dessa forma que o ambiente educativo favorecerá o surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, o conflito no ambiente educacional é pedagógico uma vez que por meio dele podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos Direitos Humanos. Além disso, a função pedagógica da mediação permite que os sujeitos em conflito possam lidar com suas divergências de forma autônoma, pacífica e solidária, por intermédio de um diálogo capaz de empoderá-los para a participação ativa na vida em comum, orientada por valores baseados na solidariedade, justiça e igualdade.

4 A Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação básica e educação superior

A Educação em Direitos Humanos também ocorre mediante a aproximação entre instituições educacionais e comunidade, a inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os Direitos Humanos nos currículos de cada etapa e modalidade da educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de educação superior. Em suma, nos diferentes espaços e tempos que instituem a vida escolar e acadêmica.

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior poderá se dar de diferentes formas, como por exemplo:

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade;

Não é demasiado lembrar que os sistemas de ensino e suas instituições têm autonomia para articular e adaptar essas possibilidades de implementação da EDH em suas orientações teóricas e práticas no processo educativo, observando os princípios e objetivos gerais da Educação em Direitos Humanos. Há, todavia, especificidades da Educação Básica e da Educação Superior que precisam ser explicitadas.

4.1 Na Educação Básica

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras.

A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos. Nesse sentido, contribui para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É possível afirmar que essa garantia é condição para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação dos direitos.

Conforme estabelece o PNEDH (BRASIL, 2006, p. 23), “a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade”. Essa é a principal função social da escola de educação básica.

A democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. A informação toma uma relevância maior quando se lida com os vários tipos de conhecimentos e saberes, sejam eles caracterizados como tecnológicos, instrumentais, populares, filosóficos, sociológicos, científicos, pedagógicos, entre outros (SILVA, 2010).

Mesmo sabendo que a escola não é o único lugar onde esses conhecimentos são construídos, reconhece-se que é nela onde eles são apresentados de modo mais sistemático. Ao desempenhar essa importante função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH como:

Um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 23).

Essa escola, Alain Touraine (1998) denomina de escola democratizante, entendendo-a como aquela que assume o compromisso de formar os indivíduos para serem atores sociais, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações com qualquer segmento da sociedade.

Nessa concepção, a Educação em Direitos Humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos, embora ela seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, os pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos.

Além disso, os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano por ter essa incompletude tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

É importante destacar alguns princípios que norteiam a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, definidos no PNEDH (BRASIL, 2006) e referendados no Programa Nacional de Direitos Humanos -PNDH-3 (BRASIL, 2010), no sentido de contribuir com os sistemas de ensino e suas instituições de educação na elaboração das suas respectivas propostas pedagógicas:

- a Educação em Direitos Humanos além de ser um dos eixos fundamentais da educação básica, deve orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do projeto político pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens.
- A prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.
- Os/as estudantes devem ser estimulados/as para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva.

- Participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos.

Cabe chamar a atenção para a importância de alicerçar o Projeto Político Pedagógico nos princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso pretende-se possibilitar a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo a participação dos/as estudantes na vida escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas.

Para que a instituição educativa se constitua em um ambiente educativo democrático, local de diferentes aprendizagens, é necessário considerar também as diversas fases de desenvolvimento da criança, jovens e adultos respeitando as suas individualidades enquanto sujeitos de direitos. Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade.

Sob a perspectiva da EDH as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos /as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica. São exemplos das possibilidades que a vivência destas metodologias pode possibilitar:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora.

Para a efetivação da educação com esses fundamentos teórico-metodológicos será necessário o enfrentamento de muitos desafios nos âmbitos legais e práticos das políticas educacionais brasileiras. Um dos maiores desafios que obstaculizam a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH.

Com relação a essa preocupação há uma recomendação explícita no Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE), na área específica da Educação em Direitos Humanos, que se refere à ampliação da

[...]

formação continuada dos/as profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e

dos planos estaduais de Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. (BRASIL, 2010, p. 162)

Ao lado do reconhecimento da existência de muitos desafios, há o entendimento de que eles precisam ser enfrentados coletivamente para a garantia de uma educação de qualidade social que possibilita a inclusão e permanência dos/as estudantes com resultados positivos no ambiente educacional e na sociedade quando assentada na perspectiva da EDH. Alguns desses desafios serão explicitados mais adiante.

4.2 Na Educação Superior

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH-2, 2010) tratando da sua implementação na educação superior, destaca a responsabilidade das IES com a formação de cidadãos/ãs éticos/as comprometidos/as com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação.

Sendo assim, as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos no ensino superior estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos, aspectos ratificados pelo PNEDH como forma de firmar o compromisso brasileiro com as orientações internacionais. Com base nessas, toda e qualquer ação de Educação em Direitos Humanos deve contribuir para a construção de valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços e tempos da educação superior.

Vê-se, com isso, que a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. No ensino, por exemplo, os Direitos Humanos, nos projetos pedagógicos dos cursos e suas atividades curriculares, podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento. Como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos.

No que se refere à pesquisa, vale lembrar que, semelhante a qualquer área de conhecimento, o desenvolvimento de saberes e ações no campo da Educação em Direitos Humanos se dá principalmente com o apoio de investigações especializadas. “A pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades” (ADORNO; CARDIA, 2008, p.196), assim como da fraternidade.

As demandas por conhecimentos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas. Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros.

O Programa Nacional de Direitos Humanos III (2009) e o Plano Nacional de educação em Direitos Humanos (2006) reiteram a necessidade destes estudos e pesquisas, bem

como a criação, a longo prazo, dos Direitos Humanos como área de conhecimento nos órgãos de fomento a pesquisa. Enfatizam ainda a importância da organização de acervos e da memória institucional como valor democrático e pedagógico.

Nas atividades de extensão, a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatiza o compromisso das universidades com a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. É oportuno lembrar, a este respeito, a necessidade das Instituições de Ensino Superior atenderem demandas não só formativas, mas também de intervenção por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública. À IES cabe, portanto, o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia.

Na gestão, os direitos humanos devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, no modo de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações através de ouvidorias e comissões de direitos humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das IES em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas.

As Instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos. Muitas delas (re)produzem privilégios de classe e discriminações étnicas, raciais, de orientação sexual, dentre outras. Mesmo com tantas conquistas no campo jurídico-político, ainda persiste a falta de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na Educação Superior, sendo ainda necessária a implementação de políticas públicas que, efetivamente, revertam as situações de exclusão a que estão sujeitos muitos/as estudantes brasileiros/as.

Espera-se de uma IES que contemple os Direitos Humanos como seus princípios orientadores e a Educação em Direitos Humanos como parte do processo educativo. Sem o respeito aos Direitos Humanos não será possível consolidar uma democracia substancial, nem garantir uma vida de qualidade para todos/as. Será preciso o compromisso com a construção de uma cultura de direitos, contribuindo para o bem estar de todos/as e afirmação das suas condições de sujeitos de direitos.

5 Desafios

Ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais. Diante disso, torna-se premente a efetivação de uma cultura dos Direitos Humanos, reafirmando a importância do papel da Educação em Direitos Humanos. No entanto, para se alcançar tal objetivo é necessário enfrentar alguns desafios.

O primeiro deles é a formação, pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos, de todos/as os/as profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte dos cursos de graduação e pós-graduação, nem mesmo da Educação Básica (SILVA, FERREIRA, 2010, p. 89). Sendo assim, compreende-se que a formação destes/as profissionais deverá contemplar o conhecimento e o reconhecimento dos temas e questões dos Direitos Humanos com o intuito de desenvolver a capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição, fazendo com que tais profissionais se identifiquem e identifiquem sua instituição como protetores e promotores destes direitos.

O segundo desafio diz respeito à valorização desses/as profissionais que deverão ser compreendidos/as e tratados/as como sujeitos de direitos, o que implica, por parte dos entes federados responsáveis pelas políticas educacionais, garantir condições dignas de trabalho que atendam as necessidades básicas e do exercício profissional. Tal situação requer o efetivo cumprimento das políticas de profissionalização, assegurando garantias instituídas nos diversos planos de carreira de todos/as os/as trabalhadores/as da educação.

O terceiro diz respeito à socialização dos estudos e experiências bem sucedidas desenvolvidos na área dos Direitos Humanos, realizados em instituições de ensino e centros independentes, como institutos e organizações não governamentais. Torna-se necessário, então, o fomento às pesquisas em Educação em Direitos Humanos e nas temáticas que a integram no âmbito das instituições de educação superior que, por sua vez, poderão promover encontros, seminários, colóquios e publicações de caráter interdisciplinar a fim de divulgar os novos conhecimentos produzidos na área.

O quarto desafio a ser enfrentado pelas instituições de educação e de ensino está ligado à perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o reconhecimento político das diversidades, fruto da luta de vários movimentos sociais, ainda se apresenta como necessidade urgente no ambiente educacional, dadas as recorrentes situações de preconceitos e discriminações que nele ocorrem.

O quinto desafio se refere à compreensão ampla da participação democrática requerida pela Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, é preciso lembrar da necessidade de representação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e acadêmica em seus diferentes tempos e espaços. É dessa forma que se construirá o sentido de participação política entre os diferentes atores que compõem o ambiente escolar. No que diz respeito à participação na construção do conhecimento, é imprescindível considerar o protagonismo discente e docente, favorecendo as suas participações ativas.

O sexto desafio refere-se à necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino.

O sétimo desafio está ligado ao reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação. O caráter crítico da informação e da comunicação deverá se pautar nos direitos humanos, favorecendo a democratização do acesso e a reflexão dos conteúdos veiculados. A garantia do direito humano deve considerar também a livre expressão de pensamento, como forma de combate a toda forma de censura ou exclusão.

Por fim, posto que direitos humanos e educação em direitos humanos são indissociáveis, o oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz.

II – VOTO DA COMISSÃO

Ao aprovar este Parecer e o Projeto de Resolução anexo, a comissão bicameral de Educação em Direitos Humanos submete-os ao Conselho Pleno para decisão.

Brasília (DF), 6 de março de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

Conselheiro Raimundo Moacir Feitosa – membro

Conselheiro Reynaldo Fernandes – membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Plenário, 6 de março de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sergio; CARDIA, Nancy. **A universidade e os Direitos Humanos**. In MARCILIO, Maria Luiza. *A Declaração Universal dos Direitos Humanos: sessenta anos: sonhos e realidade*. São Paulo: USP, 2008.

BENEVIDES, Maria Victoria. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Prefácio**. In SCHILLING, Flávia. *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**. Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB*, Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2**. Brasília, DF, 2002.

_____. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília: SEDH-PR, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF, 2007b.

_____. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar e Direitos Humanos**. Brasília, DF, vol.11, 2008.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In GODOY, Rosa Maria et al. **Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília: SEDH, 2010.

CONAE, Conferência Nacional de Educação. Documento Referência. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

DIAS, Adelaide; PORTO, Rita de C. **A pedagogia e a Educação em Direitos Humanos**. In FERREIRA, Lucia G.; ZENAIDE, Maria de N; DIAS, Adelaide (org). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na pedagogia**. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2010.

DIAS, Clarence. **Educação em Direitos Humanos como estratégia para o desenvolvimento**. In CLAUDE, Richard & ANDREOPOULOS, George. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

DUARTE, Jakeline. Ambientes de aprendizagem: una aproximacion conceptual. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia, nº29, 2003.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da e SILVA, Itamar Nunes da (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior** -subsídios para a Educação em Direitos Humanos na pedagogia. 01 ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2010.

FLOWERS, Nancy & SHIMAN, David. **Educação de professores e a visão de Direitos Humanos**. In CLAUDE, Richard & ANDREOPOULOS, George. **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENEVOIS, Margarida. Prefacio. In SILVEIRA, Rosa M. G. et all. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos práticos e metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

IIDH, Instituto Interamericano de Direitos Humanos. **VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos**. São José. Primeira edição, 2010.

IIDH. Agencia Danesa de Cooperación Internacional, DANIDA; Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, ASDI; Fundación Ford; Norwegian Ministry of Foreign Affairs. **Propuesta Curricular y Metodológica para la incorporación de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad**. San José de Costa Rica: Unidad Pedagógica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2006.

MAGENDZO K., Abraham. **Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. In: Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. UNESCO, OEI -Educação dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura. Edições SM: Chile, 2009.

MALDONADO, Luis Fernando y Otros. **Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica**. USAID – MSD. Bogotá, Colombia: 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU-AG.), 1948. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC). **Observação Geral nº 13 sobre o Direito à Educação** (Artigos 13 e 14 do PIDESC), E/C.12/1999.

_____. **Declaração e programa de ação de Viena**. ONU, 1993. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. **El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos: 1995 – 2004**, Nueva Jorque y Ginebra, 1998.

RODINO, Ana Maria. **Educação superior e Direitos Humanos: o papel das universidades perante os desafios do século XXI**. Visão e propostas para a região. In: Educação para a vida em democracia: conteúdo os e orientações metodológicas. UNESCO, Secretaria de Relações Exteriores do México, Universidade Nacional Autónoma do México e Universidade Iberoamericana, sede Cidade do México, México, 2003.

SALVIOLI, Fabián. **La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria**. San José-Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 48, 1997, p.11-32.

SILVA, Aida Monteiro; FERREIRA, Naura, S.C. **Políticas Públicas em Direitos Humanos**. In FERREIRA, Lucia G.; ZENAIDE, Maria de N; DIAS, Adelaide (org).

Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na pedagogia. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Aida Monteiro; TAVARES, Celma (org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo:Cortez, 2010.

SILVEIRA, Maria Rosa Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili e DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos.** Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária-UGPB, 2007.

UNESCO. Recomendación sobre La educación para La comprensión, La cooperación y La paz internacionales y La educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.(1974) Disponível em: <<http://www.portal.unesco.org/es>>. Acessado em 05/03/2020.

_____. **La educación en derechos humanos en la America Latina y el Caribe.** México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003.

_____. Programa mundial de Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2009. (mimeo).

_____.Declaración de México sobre educación en derechos humanos en América latina y Caribe. México, 2001 (mimeo)

VEIGA, I.P.A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos Direitos Humanos na UFPB (Tese de Doutorado em Educação). João Pessoa- PPGE-CE-UFPB, 2010 (mimeo).

_____. **A formação em Direitos Humanos na universidade:** ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

_____. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino. In: SILVA, Aida Maria Monteiro e TAVARES, Celma. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** SP: Cortez, 2010, p. 64-83.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?* Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (*)

*Estabelece Diretrizes Nacionais para a
Educação em Direitos Humanos.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

(*) Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

Apêndice 1 - Cronologia da legislação internacional que fundamenta o direito à educação e à EDH

SISTEMA ONU	
1945	Carta das Nações Unidas. Assinada em São Francisco, dia 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional.
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral em sua Resolução de 10 de dezembro de 1948.
1959	Declaração dos Direitos da Criança. Assembleia Geral, Resolução 1386 (XIV), de 1959.
1960	Convenção relativa à luta contra as discriminações em matéria de ensino. Adotada na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 11ª reunião celebrada em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960.
1963	Declaração a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, dia 20 de novembro de 1963 [resolução 1904 (XVIII)]
1965	Declaração sobre o fomento entre a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos. Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em sua Resolução 2037 (XX), de 07 de dezembro de 1965. Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Assembleia Geral em sua Resolução 2106 A (XX), de 21 de dezembro de 1965.
1966	Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Adotados pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966.
1974	Recomendação a educação para a compreensão, cooperação e a paz internacionais e a educação relativa aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais. Aprovada pela Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 18.ª reunião, dia 19 de novembro de 1974.
1979	Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. Adotada e aberta à assinatura e ratificação ou adesão pela Assembleia Geral em sua resolução 34/180, de 18 de dezembro de 1979. (art. 10)

1984	Convenção contra tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução n. 39/46, em 10 de dezembro de 1984.
1985	Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores - Regras de Beijing. Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985.
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Assembleia Geral em sua Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. (art. 29)
1990	Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil – Diretrizes de Riad. Adotadas e proclamadas pela Assembleia Geral em sua resolução 45/112, de 14 de dezembro de 1990.
2000	Declaração das ONGs Educação para Todos, Consulta Internacional de ONGS (CCNGO), feita em Dakar, dia 25 de Abril de 2000. Protocolo Facultativo para a Convenção dos Direitos da Criança, Venda de crianças, pornografia e prostituição infantil. Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 25 de maio de 2000.
UNESCO, OIT E CONGRESSOS INTERNACIONAIS	
1978	Declaração sobre a raça e os prejuízos raciais. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, de 24 de outubro a 28 de novembro de 1978.
1989	C169 Convenio sobre povos indígenas e tribais. Convocado em Genebra pelo Conselho de Administração da Oficina Internacional do Trabalho, dia 7 de junho de 1989, em sua 76ª reunião. Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris de 17 de outubro a 16 de novembro de 1989 em sua 25ª reunião.
1990	Carta das Cidades Educadoras. Adotada durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona - Novembro de 1990. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004). Proposta Definitiva datada de Novembro de 2004

1997	Convênio sobre Reconhecimento de Qualificações relativas à Educação Superior na Região Europeia. Adotado em Lisboa, dia 11 de abril de 1997. Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente do Ensino Superior. Adotada na Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reunida em Paris de 21 de outubro a 12 de novembro de 1997, em sua 29ª reunião.
1998	Recomendação revisada relativa ao Ensino Técnico e Profissional, de 2 de novembro de 2001 originária da Decisão 154 EX/4.3 (de maio de 1998)
2001	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Aprovada na 31ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, em 2001.
2007	Marco de princípios reitores. Aprovado pelo Conselho Executivo em sua 177ª reunião (Decisão 177 EX/35 II) de 01 Outubro de 2007.
SISTEMA INTERAMERICANO	
1948	Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Resolução XXX, aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em abril de 1948.
1969	Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica. Assinada na Conferência Interamericana de Direitos Humanos em 22 de novembro de 1969.
1985	Convenção Interamericana para Prevenir e Sancionar a Tortura. Adotada em Cartagena das Índias na Colômbia, dia 09 de dezembro de 1985. Durante a 15ª sessão ordinária da Assembleia Geral.
1988	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador”. Adotado em San Salvador, El Salvador, dia 17 de novembro de 1988, no 18º período ordinário de sessões da Assembleia Geral.
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a mulher “Convenção de Belém do Pará”. Adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral da OEA em seu 24º período ordinário de sessões, de 9 de junho de 1994, em Belém do Pará, Brasil. Declaração de Princípios – Primeira Cumbre das Américas. De dezembro de 1994, originando o Pacto para o Desenvolvimento e a Prosperidade: Democracia, Livre Comércio e Desenvolvimento Sustentável nas Américas.

1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Adotada na cidade do Guatemala, Guatemala, dia 7 de junho de 1999, no 29º período ordinário de sessões da Assembleia Geral.
1999	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador” (artigo 13.2). Aprovado no Brasil pelo Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.
2001	Resolução de San José da Costa Rica – Carta Democrática Interamericana. Aprovada na 4ª sessão plenária, realizada em 5 de junho de 2001. Declaração do México sobre a Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe. Adotada na Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e do Caribe, realizada na Cidade do México de 28 novembro a 1 dezembro 2001.
2005	Resolução OEA/AG/RES. 2.066 (XXXV-O/05) , mediante a qual a Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos sugere a incorporação de conteúdos e ações básicas em matéria de direitos humanos nos centros formais de educação.
2008	Resolução OEA/AG/RES. 2.404 (XXXVIII-O/08). Sugere aos Estados Membros que analisem a contribuição da Proposta Curricular do IIHR de incorporar a educação em direitos humano no currículo oficial para crianças na idade de 10 a 14 anos.
2009	Resolução OEA/AG/RES. 2.481 (XXXIX-O/09). Destaca a importância do Programa de Educação em valores e práticas democráticas e o fortalecimento de uma cultura democrática e de não violência na educação formal e não formal.
2010	Resolução OEA/AG/RES. 2.604 (XL-O/10). Adotada na 4ª sessão plenária de 8 de junho de 2010. Sugere aos Estados Membros que incorporem a Educação em Direitos Humanos em todos os níveis do sistema de educação formal.
2011	Resolução OEA/AG/RES. 2.673 (XLI-O/11) , adotada na 4a. Sessão plenária em 7.6.2011. Sugere aos Estados que incorporem a educação em direitos humanos em todos os níveis do sistema de educação formal.

Apêndice 2- Cronologia da legislação e ações políticas que fundamentam a EDH no Brasil

1988	Constituição Federal
1989	Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
1990	Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990 Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.
	Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.
1992	Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992 Promulga a Convenção Americana de Direitos Humanos – Pacto de <i>San Jose</i> da Costa Rica
	Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992 Promulga o Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos
1994	Lei nº 10.098/1994 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
	Portaria nº 1.793/1994 - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências
	Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994 Dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso
1995	Criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação.
	Decreto nº 2.099, de 18 de dezembro de 1996 Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA.
1997	Decreto nº 2.208/1997 Regulamenta a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
1996	Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996 Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I

1999	<p>Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999 Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.</p>
	<p>Portaria nº 319/1999 Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.</p>
	<p>Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 Política Nacional de Educação Ambiental</p>
2000	<p>Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.</p>
2000	<p>Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infante Juvenil</p>
2001	<p>Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação (PNE).</p>
	<p>Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001 Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental - Lei Paulo Delgado.</p>
	<p>Decreto nº 3.956/2001 (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.</p>
	<p>Decreto nº 3.952/2001 Regulamenta o Conselho Nacional de Combate à Discriminação.</p>
2002	<p>Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002 Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 2, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. (revogado pelo Decreto 7037/09)</p>
	<p>Lei nº 10.436/2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências</p>
	<p>Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002 Criação da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI)</p>

2003	Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003 Institui o Comitê de Educação em Direitos Humanos
	Portaria nº 66/2003 , da Secretaria Especial dos Direitos Humanos / SEDH – cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2003	Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003 Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPiR). Regulamentada pelo Decreto 4.885 de 20 de novembro de 2003.
2004 Criação da SECAD	Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 Publicado no DOU de 29.7.2004 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. (art. 29). Revogado pelo Decreto 6.320/2007 , que por sua vez foi revogado pelo Decreto 7.480.
2004	Decreto nº 5.174, de 9 de agosto de 2004 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, órgão integrante da Presidência da República, e dá outras providências. Cria a Coordenação de Educação em Direitos Humanos
2004	Decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004 Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, e dá outras providências.
2004	Portaria nº 365, de 12 de setembro de 2002 Lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente.
2005	Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005 Aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM/PR
2006	Lei nº 11.494/2006 Regulamenta o Fundeb.
2006	Decreto nº 5.948, de 26 de outubro de 2006 Institui a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas.
2006	Lançamento do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
2006	Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006 – Conanda Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

2007	<p>Decreto nº 6.094/2007 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação</p>
	<p>Parecer CNE/CEB nº 2/2007 Referente à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>
	<p>Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências.</p>
	<p>Decreto nº 6.230, de 11 de outubro de 2007 Estabelece o Compromisso pela Redução da Violência Contra Crianças e institui o Comitê Gestor de Políticas de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente, e dá outras providências.</p>
	<p>Decreto s/n de 11 de outubro de 2007 Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes</p>
	<p>Decreto s/n de 11 de outubro de 2007 Institui a Comissão Nacional Intersetorial para acompanhamento da implementação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.</p>
2008	<p>Decreto nº 6.387, de 5 de março de 2008 Aprova do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres.</p>
2008	<p>Decreto nº 6.347, de 8 de janeiro de 2008 I Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (I PNETP)</p>
2008	<p>Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008 Aprova a Lista de Piores Formas de Trabalho Infantil – Lista TIP.</p>
2008	<p>Decreto nº 6.571/2008 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado</p>
	<p>Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.</p>

2009	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3 e dá outras providências. (alterado pelo Decreto 7.177/10)
	Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009 Estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos
	Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.
	Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009 Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR
	Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009 Institui a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua.
2010	Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010 Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3.
	Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.
2010	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
2011	Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Reestrutura a SECADI. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão
2011	Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2011	Aprovação do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes
2011	Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

PARECER HOMOLOGADO

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33.

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

COMISSÃO: Antonio de Araujo Freitas Junior (Presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (Relatora) e José Fernandes de Lima (Membro).

PROCESSO Nº: 23001.000165/2007-51

PARECER Nº: 14/2012

COLEGIADO: CP

APROVADO EM: 6/6/2012

I – RELATÓRIO

1. Introdução

O Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) documento com proposta para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). A proposta foi elaborada pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental da SECADI/MEC, tendo resultado de contribuições colhidas, desde 2005, dos sistemas de ensino, da sociedade civil, de diferentes instâncias do MEC e de vários eventos. Dentre estes destacam-se o Encontro Nacional de Gestores das Políticas Estaduais de Educação Ambiental, ocorrido em 2007, e o VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em 30/3/2012, ambos em Salvador/BA.

Nos termos da proposta, a *“Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A*

Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental”.

Segundo, ainda, a referida proposta, o atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas constitui-se em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática políticopedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

A partir da apresentação da proposta, a Comissão Especial Bicameral, que já havia sido designada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), integrada pelos Conselheiros Antonio de Araujo Freitas Junior (CES), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (CEB) e José Fernandes de Lima (CEB), retoma os estudos e propõe encaminhamentos para que o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental seja apresentado na reunião do Conselho Pleno no mês de junho de 2012.

Essa Comissão, após análise dos documentos, elaborou indicações para subsidiar a elaboração do Parecer com o objetivo de retomar o diálogo com a Coordenação-Geral de Educação Ambiental da SECADI/MEC e estabelecer um cronograma de trabalho. Das atividades estabelecidas, destaca-se a reunião com especialistas de diferentes instituições e Unidades da Federação, no dia 22/5/2012, no Memorial Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília.

Em seguida, no dia 25 do mesmo mês, foi promovida a Audiência Pública pelo CNE e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC, na sede do CNE. Essa Audiência foi transmitida pela Internet, ampliando significativamente as possibilidades de participação. Houve, ainda, a possibilidade de recebimento posterior de novas contribuições, a partir dessa transmissão.

Destaca-se, ainda, o momento singular da realização da *Rio+20, “Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável”*, contexto em que essas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental estão sendo elaboradas.

2. Mérito

Este Parecer, inicialmente, situa a Educação Ambiental em seus marcos referenciais: legal, internacionais e conceitual, caracterizando o seu papel, sua natureza, seus objetivos, bem como o compromisso do Brasil com as questões socioambientais. Evidencia, ainda, o importante papel dos movimentos sociais em provocar a aproximação da comunidade com as questões socioambientais. Estabelece para a implantação das Diretrizes um quadro com o contexto atual da Educação Ambiental, seguido de abordagem da Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior e na organização curricular, enfatizando-se o papel dos sistemas de ensino e o regime de colaboração na implantação dessas Diretrizes.

A formulação de Diretrizes Nacionais constitui atribuição federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que o instituiu. Esta Lei define, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB) e de sua Câmara de Educação Superior (CES), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação (alínea “c” do § 1º e alínea “c” do § 2º do artigo 9º, respectivamente, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995). Essa competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas de ensino e instituições educacionais, assegurando-se a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Constitui objeto deste Parecer estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação da Educação Ambiental (EA), tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Graduações, em especial as de Formação de Professores.

Objetiva, ainda:

- a) sistematizar os preceitos definidos na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam para assegurar a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, culturais, intelectuais;
- b) estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
- c) orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
- d) orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as instituições de ensino que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

2.1. Marcos Referenciais

2.1.1. Marco Legal

O sistema legislativo brasileiro comporta diferentes diplomas legais com foco específico na Educação Ambiental, os quais, necessariamente, balizam as Diretrizes aqui formuladas.

Primordialmente, considera-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em especial, seus artigos 23, 24 e 225.

Art. 23 É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I -zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II -cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III -proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV -impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

(...)

VI -proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII - preservar as florestas, a fauna e a flora.

Art. 24 Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

VI -florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;

VII -proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;

VIII -responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico.

No que diz respeito diretamente à Educação Ambiental, a Constituição Federal determina explicitamente que o Poder Público tem a incumbência de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Esse mandamento constitucional, no entanto, fora precedido pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, a qual já enunciava o princípio para a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental: a *“educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”* (inciso X do artigo 2º). Essa Lei foi responsável pela inclusão do componente ambiental na gestão das políticas públicas nacionais e, certamente, inspiradora do Capítulo do Meio Ambiente na Constituição Federal.

Da incumbência constitucional, de todo modo, decorrem e subordinam-se todas as demais normas legais que se sucederam.

Após a Constituição, destaca-se, em especial, a Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Afirma que essa educação é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de todo processo educativo, escolar ou não.

Essa Lei, além de outras providências, define a EA, dá atribuições, enuncia princípios básicos e indica objetivos fundamentais da educação ambiental, conceituando-a na educação escolar como incluída nos currículos de todas as etapas da Educação Básica e na Educação Superior, inclusive em suas modalidades, abrangendo todas as instituições de ensino públicas e privadas. Além disso, valoriza *“a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais”*, e o meio ambiente como emergência das relações dos aspectos sociais, ecológicos, culturais, econômicos, dentre outros. Ademais, incentiva *“a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental, incluindo a produção de material educativo”*.

Ainda segundo essa Lei, a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, não devendo se constituir disciplina específica no currículo de ensino, exceto nos cursos de pós-graduação e extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando necessário (artigo 10).

Sobre a formação inicial de professores, a Lei nº 9.795/1999 preceitua, em seu artigo 11, que *“a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”*. Ao trazer essa determinação, a Lei evidencia o caráter transversal da educação ambiental nos diferentes espaços e tempos das instituições educativas.

Diferentemente de outras leis que determinam conteúdos para a educação escolar, sem indicar aspectos relativos à sua implementação, esta já avança com ditames diretos que não podem deixar de ser a base das diretrizes ora formuladas neste Parecer.

O Plano Nacional sobre Mudança do Clima, instituído pelo Decreto nº 6.263, de 21 de novembro de 2007, propõe que, entre as principais ações da Educação Ambiental, esteja a *“implementação de programas de espaços educadores sustentáveis, com readequação de prédios*

(escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática mudança do clima nos currículos e materiais didáticos”.

A Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, articulada com a Política Nacional de Educação Ambiental e com a Política Nacional de Saneamento Básico, reconhece a Educação Ambiental como um instrumento indispensável para a gestão integrada, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos.

Quanto à Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), anterior à Lei nº 9.795/1999, não é explícita em relação à Educação Ambiental, nem a questões ambientais. Os princípios e os objetivos da Educação Ambiental, entretanto, coadunam-se com os princípios gerais da educação contidos na LDB, a qual, no artigo 32, assevera que o ensino fundamental terá por objetivo a “*formação básica do cidadão mediante: (...) II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade*”. Ainda, o artigo 26, prevê, em seu § 1º, que os currículos a que se refere devem abranger, “*obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil*”. O artigo 43, inciso III, que versa sobre a Educação Superior, estabelece como finalidade dessa etapa “*incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive*”.

Além da legislação, do incentivo de políticas públicas na área ambiental e educacional, a própria força da realidade, com a emergência das questões relativas ao meio ambiente, nas esferas local, nacional e internacional, vem encarregando-se de tornar a Educação Ambiental presente nos currículos escolares, mesmo que não formalmente incluída neles, em razão da necessidade de compreensão e de respostas aos desafios ambientais contemporâneos.

2.1.2. Marcos Internacionais

A legislação brasileira referente à Educação Ambiental é resultado, também, da preocupação mundial de proteção ambiental e desenvolvimento sustentável. Internacionalmente, podem ser assinalados os seguintes sucessivos eventos que se constituem em marcos históricos da Educação Ambiental:

- Em 1951, foi publicado o “*Estudo da Proteção da Natureza no Mundo*”, organizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), que havia sido criada em decorrência da Conferência Internacional de Fontainebleau, na França, em 1948, com apoio da UNESCO (a UICN transformou-se, em 1972, no Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente [PNUMA]).
- Em 1965, na “*Conferência de Educação da Universidade de Keele*”, pela primeira vez, utilizou-se a expressão “Educação Ambiental” (*Environmental Education*). Recomendou-se que a Educação Ambiental deve ser parte essencial da educação de todos os cidadãos.
- Em 1968, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou estudo sobre Educação Ambiental, compreendendo-a como tema complexo e interdisciplinar, não limitada a uma disciplina específica no currículo escolar.
- Em 1972, a *Conferência de Estocolmo*, após as ideias divulgadas pelo Clube de Roma, principalmente pelo relatório intitulado “*Os limites do crescimento*”, trouxe dois importantes marcos para o desenvolvimento de uma política mundial

de proteção ambiental: a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), com sede em Nairóbi, Quênia, e a recomendação de que se criasse o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), conhecida como “Recomendação 96”.

- Em 1974, no *Seminário de Educação Ambiental* realizado em Jammi (Comissão Nacional Finlandesa para a UNESCO), foram fixados os *Princípios de Educação Ambiental*, considerando-a como a que permite atingir o escopo de proteção ambiental, e que não deve ser encarada com um ramo científico ou uma disciplina de estudos em separado, e sim como educação integral e permanente.
- Em 1975, foi lançada a “Carta de Belgrado”, buscando-se uma estrutura global para a Educação Ambiental, a qual entendeu como absolutamente vital que os cidadãos de todo o mundo insistissem a favor de medidas que dessem suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas e que não diminuam de nenhuma maneira as condições de vida e de qualidade do meio ambiente, propondo uma nova ética global de desenvolvimento, mediante, entre outros mecanismos, a reforma dos processos e sistemas educacionais.
- No mesmo ano de 1975, a UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criou o *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), em atenção à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo de 1972.
- Em 1977, na cidade de Tbilisi, na Geórgia, ocorreu o mais importante evento internacional em favor da Educação Ambiental até então já realizado. Foi a chamada “*Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*”, organizada em parceria da UNESCO com o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Fortemente inspirada pela Carta de Belgrado, foi responsável pela elaboração de objetivos, definições, princípios, estratégias e ações orientadoras da Educação Ambiental que são adotados mundialmente até os dias atuais.
- De 1979 a 1980, vários eventos regionais contribuíram para a discussão da importância e das políticas de Educação Ambiental:
 - “*Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina*” em San José, Costa Rica (1979);
 - “*Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental para Europa e América do Norte*”, onde se destacou a importância de intercâmbio de informações e experiências (1980);
 - “*Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes*”, em Manama, Bahrein (1980); e
 - “*Primeira Conferência Asiática sobre Educação Ambiental*”, Nova Delhi, Índia (1980).
- Em 1980, a UNESCO e o PNUMA iniciam juntos a estruturação do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), desenvolvendo uma série de atividades em várias nações¹.

¹ Assinale-se que, com a Constituição Federal (1988), o Brasil adota uma atitude de vanguarda internacional, dispondo sobre o dever do Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

- Em 1987, ocorreu a divulgação do Relatório “*Nosso Futuro Comum*”, conhecido como “*Relatório Brundtland*”, no qual se inaugurou a terminologia “*desenvolvimento sustentável*”.
- No mesmo ano, realizou-se o “*Congresso Internacional da UNESCO-PNUMA sobre Educação e Formação Ambiental*”, em Moscou, que teve por objetivo avaliar os avanços obtidos em Educação Ambiental desde Tbilisi, além de reafirmar os princípios de Educação Ambiental e assinalar a importância e necessidade da pesquisa e da formação em Educação Ambiental.
- Depois disso, houve os seguintes eventos internacionais relevantes para a Educação Ambiental:
 - “*Declaração de Caracas sobre Gestão Ambiental na América*”, que denunciou a necessidade de mudança no modelo de desenvolvimento (1988);
 - “*Primeiro Seminário sobre materiais para a Educação Ambiental*”, em Santiago, Chile (1989);
 - “*Declaração de Haia*” (1989), preparatória da *Eco-92*, que demonstrou a importância da cooperação internacional nas questões ambientais.
- Em 1990, a “*Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*”, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), aprovou a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*”, cujo texto chamou a atenção do mundo para o analfabetismo ambiental.
- O ano de 1990 foi declarado pela ONU como o “*Ano Internacional do Meio Ambiente*”, com isso gerando discussões ambientais em todo o mundo.
- Em 1992, realizou-se, no Rio de Janeiro, Brasil, a “*Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*”, conhecida como *Eco-92*, na qual foi produzido o documento internacional “*Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*”, expressando-se o caráter crítico e emancipatório da Educação Ambiental, entendendo-a como instrumento de transformação social, política, comprometido com a mudança social, rompendo-se o modelo desenvolvimentista e inaugurando-se o paradigma de sociedades sustentáveis.
- Em 1997, a “*Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade*” foi realizado em Thessaloniki, Grécia, organizada pela UNESCO e pelo Governo da Grécia, reunindo aproximadamente 1.200 especialistas de 83 países. A Declaração de Thessaloniki recomendou que, após dez anos, fosse realizada conferência internacional para verificação da implementação e progressos dos processos educacionais então sugeridos, o que ocorreu em Ahmedabad, na Índia.
- Após a *Eco-92*, merecem menção:
 - “*Congresso Mundial para Educação e Comunicação sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*”, Toronto, Canadá (1992);
 - “*I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: uma estratégia para o futuro*”, Guadalajara, México (1992);
 - “*Congresso Sul-americano continuidade Eco/92*”, Argentina (1993);
 - “*Conferência dos Direitos Humanos*”, Viena, Áustria (1993);

- “*Conferência Mundial da População*”, Cairo, Egito (1994);
 - “*Conferência para o Desenvolvimento Social*”, Copenhague, Dinamarca (1995);
 - “*Conferência Mundial da Mulher*”, Pequim, China (1995);
 - “*Conferência Mundial do Clima*”, Berlim, Alemanha (1995);
 - “*Conferência Habitat II*”, Istambul, Turquia (1996);
 - “*II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: em busca das marcas de Tbilisi*”, Guadalajara, México (1997);
 - “*II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*”, Guadalajara, México (1997);
 - “*Conferência sobre Educação Ambiental*”, em Nova Delhi (1997);
 - “*III Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: povos e caminhos para o desenvolvimento sustentável*”, Caracas, Venezuela (2000);
 - “*IV Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: um mundo melhor é possível*”, Havana, Cuba (2003);
 - “*V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*”, Joinville, Brasil (2006).
- O Brasil, com outros países da América Latina e do Caribe, assumiu compromissos com a implementação do *Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental* (Placea) e do *Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental* (Panacea), no âmbito da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).
- Em 2000, na *Cúpula do Milênio*, promovida pela ONU em sua sede, com a participação de 189 países, o Brasil comprometeu-se com os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM), metas a serem colocadas em prática, mediante ações políticas, sociais, pedagógicas para serem alcançadas até 2015. Um dos objetivos é o de melhorar a Qualidade de Vida e o Respeito ao Meio Ambiente, visando inserir os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e nos programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais.
- Em 2007, em Ahmedabad, na Índia, de 26 a 28 de novembro, ocorreu a “*Quarta Conferência Internacional sobre Educação Ambiental*”, desenvolvendo-se a temática “*Educação Ambiental para um Futuro Sustentável – Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*”. Reforçou-se a identidade da Educação Ambiental como condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz.²
- De 2005 a 2014, por iniciativa da UNESCO, vive-se a “*Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*”.
- Em 2012, destaca-se a publicação do Relatório do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre Sustentabilidade Global, denominado “*Planeta Resiliente – Um Futuro Digno de Escolha*”, no qual uma das áreas prioritárias de ação é promover a educação para o desenvolvimento sustentável, inclusive educação secundária e vocacional, e a capacitação para ajudar a assegurar que toda a sociedade

2 Merece destaque a aprovação, pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), da Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010, que “*estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, em conformidade com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*”.

possa contribuir com soluções para os desafios atuais e aproveitar as oportunidades. O documento apresenta uma parte dedicada à educação e à qualificação para o desenvolvimento sustentável, bem como outra de recomendações para capacitar as pessoas a fazerem escolhas sustentáveis.

Essa série de eventos, que ocorreram a partir de 1951, demonstra a prevalência das questões ambientais no mundo contemporâneo, no qual o Brasil tem se colocado, em diversas situações, na vanguarda, como, por exemplo, em sua legislação e suas políticas públicas, embora a realidade, muitas vezes, ainda se contraponha a elas.

Há de se destacar a importância, para o Brasil, da *Eco-92*, que frutificou a expressão da Carta da Terra; três convenções aprovadas pelo Brasil: a da Diversidade Biológica³, a de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca⁴ e a Convenção-Quadro sobre Mudança do Clima⁵; a Declaração de Princípios sobre Florestas; a Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento; a Agenda 21, que foi incluída nas atividades e debates escolares.

Atualmente, vive-se a expectativa com a realização, no Rio de Janeiro, Brasil, da “*Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*”, a *Rio+20*, que deve contribuir para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. Seu objetivo é a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.

2.1.3. Marco Conceitual

A Educação Ambiental é um processo em construção, não havendo conceituação consensual. Decorrem, em consequência, práticas educacionais muitas vezes reducionistas, fragmentadas e unilaterais da problemática ambiental, e abordagem despolitizada e ingênua dessa temática.

Contemporaneamente, com base em estudos, pesquisas e experiências, busca-se compreender e ressignificar a relação dos seres humanos com a natureza. Nesse sentido, vem se afirmando como valor ético-político orientador de um projeto de sociedade ambientalmente sustentável, em que se possa construir uma relação simétrica entre os interesses das sociedades e os processos naturais.

A articulação da ética ambiental com a educação vem constituindo laços identitários de uma cultura ambiental, de um campo conceitual-ambiental. No entanto, essa situação não dirime a natureza conflituosa das disputas internas da área, falando-se, pois, em “educações ambientais”.

Cabe, pois, explicitar que neste Parecer se concebe a Educação Ambiental na perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade.

Se a Educação Ambiental é marcada, no seu surgimento, por uma tradição naturalista, que fragmenta a análise da realidade, que estabelece a dicotomia entre natureza e sociedade, torna-se fundamental ao pensar as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental que se busque superar essa marca. Nesse sentido, acredita-se que tal marca pode ser superada

3 Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 2, de 1994.

4 Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 28, de 1997.

5 Aprovada em Decreto Legislativo nº 1, de 1994.

na afirmação da visão socioambiental, construindo relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida da natureza – comunidades de vida.

A visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela.

Nessa perspectiva, as modificações resultantes da interação entre os seres humanos e a natureza nem sempre são nefastas; podem ser sustentáveis, promovendo, muitas vezes, aumento da biodiversidade pelo tipo de ação humana ali exercida. Pode-se pensar essa relação como sociobiodiversidade, uma interação que enriquece o meio ambiente, como, por exemplo, os vários grupos extrativistas, quilombolas, ribeirinhos e dos povos indígenas.

Com esses fundamentos, a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram.

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que se evidencia, na prática social, a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias.

Assim, a Educação Ambiental:

- visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído;
- não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;
- deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;
- deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

A educação escolar, em todos os níveis, é espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Essa concepção exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí decorre a tarefa não habitual, mas a ser perseguida, de estruturação institucional da escola e de organização curricular que, mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber.

Cabe também aos sistemas de ensino e às instituições educacionais desenvolverem reflexões, debates, programas de formação para os docentes e os técnicos no sentido de se efetivar a inserção da Educação Ambiental na formação acadêmica e na organização dos espaços físicos em geral.

2.2. Movimentos Sociais

A Educação Ambiental, consagrada na Constituição Federal e em forte legislação específica, legitimou-se como uma prática educativa primordial para construção de uma sociedade igualitária e um meio ambiente ecologicamente equilibrado, alcançando essa legitimação, no entanto, somente pelas lutas empreendidas por movimentos sociais que questionavam os modelos dominantes.

Devem-se, portanto, registrar os avanços provocados por movimentos sociais⁶⁶, que certamente conduziram ao atual marco legal e que continuam a influir na organização das políticas públicas para a área.

No período de 1968 a 1988, havia se formado uma nova consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente, a par de outras questões como o pacifismo, direitos das mulheres, dos negros, dos índios, dos homossexuais e outros.

Apesar de o período ser caracterizado pelo autoritarismo do regime então imposto ao País, iniciativas foram surgindo, destacando-se a liderada por José Lutzenberger, com a criação, em 1971, da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), Organização Não Governamental pioneira do movimento ambientalista brasileiro.

No âmbito governamental, pelas pressões dos movimentos ambientalistas e, até por pressões internacionais, o Governo Federal criou, em 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), na qual passaram a ser tratadas questões ambientais de âmbito nacional.

Ainda nessa década de 70, projetos governamentais visavam à expansão das fronteiras, tanto para o seu pretendido “desenvolvimento”, quanto por chamadas razões de segurança nacional. As políticas voltadas para a Amazônia tiveram efeitos perversos de grilagens, invasões e processos de colonização, tornando-a região de conflitos entre índios, colonos, madeireiros, mineradores, empresários, posseiros e extrativistas. Nesse contexto de luta pela terra, Chico Mendes fundou e liderou, em 1977, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, cuja luta pelos seringueiros deu-lhe reconhecimento internacional.

6 Sobressaem, historicamente, os movimentos liderados por dois ícones do ambientalismo brasileiro: José Lutzenberger e Chico Mendes.

Nos grandes centros urbanos crescia um ideário ambientalista menos naturalista, sendo marco importante, em 1978, o 1º Simpósio Nacional de Ecologia em Curitiba, no qual se criticou o “desenvolvimentismo”, apontando os problemas ambientais como sendo, também, socioculturais.

Com o processo de redemocratização, na década de 1980, ampliaram-se os movimentos sociais, bem como a criação de ONGs que vieram a ocupar espaços e a realizar parcerias com governos, empresas e outras instituições.

Os diferentes encontros, como o Fórum Social Mundial, as Conferências Nacionais de Meio Ambiente e as Conferências Nacionais de Educação, tiveram sempre a participação de representantes de ONGs e de movimentos sociais engajados nas questões ambientais, reforçando e mantendo viva a relevância da Educação Ambiental como fator fundamental para a cidadania e para a perspectiva de criação de um mundo melhor.

Nesse contexto libertário é que se consumou, no plano legal, por pressão da sociedade, a conquista da abordagem dada à questão ambiental em nossa Constituição Federal, inclusive com a determinação para que o Poder Público promova a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

A esta determinação seguiu-se a edição da Lei nº 9.795/1999, específica para a Educação Ambiental (EA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), da qual decorrem estas Diretrizes.

2.3. Contexto Atual

A degradação ambiental e o aprofundamento das desigualdades sociais engendram uma das maiores crises da modernidade, e, também, a urgente necessidade de sua superação. Ao contrário do que ideologicamente pretendem o conhecimento científico, pretensamente neutro, e as teorias sociais conciliatórias, a ciência, a tecnologia e o capitalismo não são formas naturais – a-históricas – de desenvolvimento social, mas formas concretas, históricas e, por isso, com possibilidades de superação pelas ações humanas.

A atualidade é marcada por maior preocupação com as questões referentes à defesa e proteção do meio ambiente natural e do construído (especialmente o de valor histórico e artístico), às mudanças climáticas e aos riscos socioambientais globais. Reforça-se o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, exigindo referenciais educacionais atualizados que levem em conta os dados da realidade e, igualmente, seu marco legal, contribuindo para que os sistemas e as instituições de ensino realizem a adequação dos seus tempos, espaços e currículos.

Em decorrência, há necessidade de, na forma de Diretrizes Nacionais, fortalecer as orientações para o seu trato transversal e integrado nas diferentes fases, etapas, níveis e modalidades da Educação, tanto a Básica quanto a Superior, uma vez que a Lei é clara ao determinar que a Educação Ambiental esteja presente em todas. É essencial que estas Diretrizes estabeleçam as orientações nacionais do dever atribuído constitucionalmente ao Estado de promover a Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior, e no dever legal de contribuir para a Política Nacional do Meio Ambiente, bem como, especificamente, para implementar a Política Nacional de Educação Ambiental, para que a formação cidadã incorpore o conhecimento e a participação ativa na defesa da sustentabilidade socioambiental.

É significativo constatar que a proposição destas Diretrizes ocorra no período histórico atual, da *“Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”* (2005-14), iniciativa da UNESCO que visa potencializar nos sistemas de ensino as ações de EA. Ressalta-se que sua instituição indica uma identidade para a Educação, ou seja, que ela é *“condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz”*.

É igualmente significativo que a proposição ocorra em período próximo da realização, em nosso País, da *“Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável”*, a Rio+20.

Para a formulação das Diretrizes, é fundamental considerar a Lei nº 9.795/1999, que estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Como um processo, uma vez iniciado, prossegue indefinidamente por toda a vida, aprimorando-se e incorporando novos significados sociais e científicos. Devido ao próprio dinamismo da sociedade, o despertar para a questão ambiental no processo educativo deve começar desde a infância. A determinação para que a Educação Ambiental seja integrada, contínua e permanente implica, portanto, o início do seu desenvolvimento na Educação Infantil, prosseguindo sem futura interrupção.

Cabe considerar, por oportuno, os chamados *“espaços educadores sustentáveis”*, assumidos como um princípio da educação integral (Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – artigo 2º, inciso V). A proposta de criação desses espaços educadores está presente também no Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC, parte IV.4, item 12, 2008). Espaço educador sustentável é aquele que tem a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações. Nesse sentido, os sistemas de ensino da Educação Básica, juntamente com as instituições de Educação Superior, devem incentivar a criação desses espaços, que enfoquem a sustentabilidade ambiental e a formação integral dos sujeitos, como também fontes de financiamento para que os estabelecimentos de ensino se tornem sustentáveis nas edificações, na gestão e na organização curricular.

De fato, contemporaneamente, uma *práxis* pedagógica desafiadora, significativa e contextualizada é imprescindível para reorganizar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem e promover a adequação da matriz curricular na perspectiva da formação integral e de construção de espaços educadores como referenciais de sustentabilidade socioambiental – espaços que mantêm, com intencionalidade pedagógica, uma relação equilibrada com o meio ambiente. A Conferência Nacional de Educação – Conae/2010 aprovou moção em favor da construção de espaços educadores sustentáveis para enfrentamento das mudanças socioambientais globais. A moção apoia também o contido em relatório sobre Sustentabilidade e Eficiência Energética do Grupo de Trabalho Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), que afirma: *“para que a Educação Ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, foi consenso nas discussões entre os conselheiros que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo”* (Relatório nº 1, Sustentabilidade e Eficiência Energética, aprovado em novembro de 2009).

Há de se destacar a atuação interministerial, pois a Educação Ambiental é por natureza interdependente, devendo-se, pois, considerar as políticas públicas expressas pelas

iniciativas dos vários órgãos, dentre os quais estão iniciativas do Ministério da Educação voltadas para as questões ambientais, como:

- a) elaboração dos Parâmetros em Ação-Meio Ambiente na Escola;
- b) implantação do Programa de Formação Continuada de Professores;
- c) desenvolvimento no âmbito do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* de programa de Formação continuada de professores em Educação Ambiental;
- d) inclusão da Educação Ambiental no Censo Escolar, em 2001;
- e) realização de cursos de Formação Continuada de Professores em EA, presencial desde 2004 e a distância a partir 2008;
- f) realização de Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente;
- g) realização da Conferência Internacional Vamos Cuidar do Planeta – CONFINT;
- h) promoção de atividades com vistas à criação e fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (*Com-Vida*) nas escolas;
- i) realização de Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente;
- j) desenvolvimento de Pesquisas e publicações na área;
- k) incentivo à formação e ao fortalecimento das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental;
- l) promoção de ações articuladas com fóruns e redes de educação ambiental;
- m) apoio à elaboração de programas e políticas estaduais de educação ambiental.

Destaca-se o papel fundamental que o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e sua Diretoria de Educação Ambiental e o interministerial Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental vêm desempenhando, bem como a relevância das *Conferências Nacionais do Meio Ambiente*.

O MMA promove as Conferências Nacionais com a finalidade de construir espaço de convergência social no qual todos os segmentos da sociedade podem deliberar de forma participativa sobre a construção de políticas públicas de meio ambiente, com vista ao estabelecimento de uma política de desenvolvimento sustentável para o País. Tem sido instrumento de democracia participativa e de educação ambiental orientado pelas diretrizes básicas do Ministério: desenvolvimento sustentável; transversalidade; fortalecimento do Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama); e controle e participação social.

Realizaram-se quatro Conferências Nacionais de Meio Ambiente, em 2003, 2005, 2008 e 2011, nas quais a questão educacional mostrou-se presente. A última edição teve o desafio de debater uma das principais preocupações ambientais do planeta: as mudanças climáticas. O tema, antes restrito à comunidade científica e governos, tomou amplitude, sobretudo após a divulgação dos últimos relatórios do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC). Atualmente, o mundo todo debruça-se na busca de soluções para enfrentar os impactos causados pelo aquecimento global.

Registra-se que, em março de 2012, realizou-se em Salvador, Bahia, o “VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental” (VII FBEA), cujo tema central foi “Educação Ambiental: Rumo às Sociedades Sustentáveis”. A concepção pedagógica do evento integra a abordagem dos oito níveis de sustentabilidade⁷ e três eixos: tratado de educação para sociedades sustentáveis,

7 Os oito níveis de sustentabilidade (cultura, espiritualidade, política, comunicação, ecologia, economia, educação e saúde) foram desenvolvidos a partir das experiências das Ecovilas, sistema de vida comunitário implantado em Findhorn, na Escócia, em 1962, e adotado por cerca de 15 mil localidades rurais no mundo.

educadores ambientais em rede e os objetivos permanentes do Fórum, e enfatiza, ainda, a matriz conceitual que se norteia pela visão integradora das sociedades humanas.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação, as Resoluções da Câmara de Educação Básica que versam sobre Diretrizes Curriculares fazem referência à temática ambiental abordando-a com diferentes enfoques, alguns associados a aspectos biológicos e/ou ecológicos. Há, porém, Diretriz que indica, como proposição curricular, “*a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente*”.⁸

No âmbito da Educação Superior, a Educação Ambiental está pouco presente nas Diretrizes Curriculares para as Graduações, merecendo que as normas e diretrizes da Câmara de Educação Superior, orientadoras das diversas ofertas de formação em nível superior, venham a incorporar indicações sobre a sua inclusão nos seus diferentes tipos de cursos e programas. A Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA), aponta para o cumprimento de preceitos referentes à pós-graduação, à extensão e à graduação, quando se refere aos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, e aos de formação inicial e de especialização técnico-profissional, que, afinal, acabam por incluir os que conduzem ao exercício de profissões. Registra-se, portanto, a necessidade de as diretrizes e as normas para os cursos e programas da Educação Superior serem atualizadas, prescrevendo-se o adequado para a formação com a dimensão da Educação Ambiental, valorizando-a tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão.

Os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais certamente também dispõem sobre a matéria, não havendo, contudo, levantamento que indique sua ocorrência e frequência.

É relevante, ainda, destacar que o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata da instituição do novo Plano Nacional de Educação, ora em apreciação pelo Congresso Nacional, estabelece entre suas diretrizes a promoção da *sustentabilidade socioambiental*, consagrando, mais uma vez, a questão no âmbito de nosso sistema educacional.

Em resumo, o contexto contemporâneo é marcado por grandes desafios educacionais e ambientais. Assim, estas Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental contribuirão para incluir no currículo o estudo e as propostas para enfrentamento dos desafios socioambientais, bem como para pensar e agir na perspectiva de criação de espaços educadores sustentáveis e fortalecimento da educação integral, ampliando os tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem.

Comprometer-se com a qualidade da educação no século XXI, num momento histórico marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, amplia a necessidade dos educadores e educadoras em compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea, prevenir seus efeitos e contribuir para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais.

Uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa e emancipatória, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos diferentes saberes, possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural

8 Resolução CNE/CEB nº 2/ 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

ou construído no qual as pessoas se inserem. Tal visão de processo educacional supera a dissociação sociedade/natureza e mantém uma relação dialógica e transformadora com o mundo.

A Educação Ambiental envolve uma proposta capaz de ressignificar o papel social da educação a partir do pensamento complexo e com base numa visão sistêmica e integrada. Ela avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os outros seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos.

2.4. A Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior

Documento da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA/SECADI/MEC) informa que grande parte dos Estados da Federação já possui ou está elaborando sua Política Estadual de Educação Ambiental, seus Programas Estaduais de Educação Ambiental, e alguns criaram, por meio de legislação, Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental e vêm debatendo estratégias para a implantação da Educação Ambiental no ensino formal, na formação dos professores e no processo de institucionalização da Educação Ambiental pelas áreas gestoras.

O rápido crescimento da Educação Ambiental nos estabelecimentos de ensino aparece na análise dos dados do Censo Escolar desenvolvida pela SECADI e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2001 a 2004. Os dados obtidos apontam para a universalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino.

Segundo dados disponíveis do Censo da Educação Básica, existiam, em 2001, cerca de 25,3 milhões de crianças matriculadas com acesso à Educação Ambiental. Em 2004, este total subiu para 32,3 milhões. Nesse período, a taxa de crescimento do número de escolas que oferecem Educação Ambiental no Ensino Fundamental foi de 28%. Em 2001, havia 177.808 escolas de Ensino Fundamental, contra 115.130 que ofereciam, de alguma forma, Educação Ambiental. Em 2004, de 166.503 escolas, 151.929 a ofereciam.

A maioria dos Estados tem a Educação Ambiental presente em mais de 90% de suas escolas, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2004. Apenas no Acre e Maranhão (85%), e em Rondônia e Roraima (89%), a oferta fica abaixo da média nacional. Mesmo assim, os números são bastante significativos se comparados com os de 2001, quando apenas três Estados brasileiros possuíam Educação Ambiental em mais de 90% das escolas: Ceará, Espírito Santo e Goiás. Naquele período, por exemplo, o Acre oferecia Educação Ambiental em apenas 15% de suas escolas. Como se vê, a Educação Ambiental entrou nos temas sociais contemporâneos e o Censo aponta que, entre 2001 e 2004, *94,95% das escolas informaram que trabalham com EA*.

A preocupação em mapear o panorama da Educação Ambiental nas escolas nasceu em 2001, com a sua inserção no Censo Escolar, que investigou o tratamento desta temática transversal pelas escolas públicas de 1º a 8º anos. Tal questão referia-se à presença de algum trabalho com Educação Ambiental nas escolas e, em caso positivo, oferecia três alternativas não excludentes: a) por meio de disciplina específica; b) projetos; c) inserção temática no currículo.

Assim, a Educação Ambiental cada vez mais consolida-se como política pública na Educação Básica, pelo menos, como demonstrado, no Ensino Fundamental, decorrente de exigências legais e de mobilização da sociedade.

Quanto à Educação Superior, proposição da Conae/2010 afirma que é preciso *“assegurar a inserção de conteúdos e saberes da EA nos cursos de licenciatura e bacharelado das instituições de Ensino Superior, como atividade curricular obrigatória”*. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais

para a Educação Ambiental devem apontar para a inserção da dimensão socioambiental nos diferentes cursos de educação superior.

Há um mapeamento constante de pesquisa com grupo de instituições coordenado pela RUPEA – Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis, com apoio da CGEA/SECADI. Foi realizada entre dezembro de 2004 e junho de 2005 para atender demandas na elaboração de diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e de estratégias para consolidação da Educação Ambiental (EA) no ensino superior.⁹

Treze entre 18 IES afirmaram oferecer cursos de especialização, ou seja, cursos de pós-graduação *lato sensu*. O mapeamento identificou 15 cursos de extensão. Assim, foram mapeados 29 cursos de EA, 14 de especialização e 15 de extensão, indicando uma proporção equilibrada entre os dois tipos de cursos. Das 22 IES respondentes, 18 propuseram cursos de um ou outro tipo, representando, portanto, um tipo de atividade comum à maioria das IES participantes. Foram indicados 118 projetos propostos por 23 representantes de 19 IES.

Foram descritas 56 disciplinas de Educação Ambiental que não foram inseridas em cursos específicos de EA, tendo em vista que essas foram solicitadas na questão específica sobre os cursos na área de especialização e extensão. As disciplinas de Educação Ambiental aparecem distribuídas nos níveis de ensino de graduação e pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização). A graduação destaca-se por maior inserção de disciplinas de EA, com 38 disciplinas, das quais 23 são obrigatórias, 12, optativas, e apenas 3 eletivas. No mestrado e doutorado, diferentemente da graduação, as disciplinas de Educação Ambiental são, predominantemente, eletivas (10) ou optativas (5) e apenas duas são oferecidas no modo obrigatório.

O documento apresenta, ainda, recomendações e prioridades para as IES, concernentes ao desenvolvimento da Educação Ambiental. As prioridades levantadas foram agrupadas em três categorias principais, apresentadas em síntese:

- *institucionalização da EA na educação superior*: compreende medidas e instrumentos de ambientalização das IES, em todas as suas esferas de atividade (ensino, pesquisa, extensão e gestão), que deveriam ser previstos pela política pública (entre os quais a implantação de programas de EA e de “núcleos para a aplicação da EA”);
- *efeitos sobre a dinâmica institucional*: contempla as modalidades de inserção da EA nas IES (transversalidade, interdisciplinaridade, complexidade, multiculturalismo, colaboração intra e interinstitucional etc.) que a política pública deveria promover;
- *produção de conhecimentos em EA e formação de pessoal especializado*: diz respeito à instituição de espaços de capacitação de gestores universitários e de formação de educadores ambientais e especialistas em EA que atendam tanto à demanda interna das IES como à externa.

2.5. Princípios e Objetivos da Educação Ambiental

Os sistemas e instituições de ensino devem assumir princípios e objetivos da Educação Ambiental na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Planos de Cursos (PC), no caso das instituições de Educação Básica, e na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), nas instituições de Educação

⁹ Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas. Série Documentos Técnicos nº 12, Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

Superior; nos materiais didáticos e pedagógicos, na gestão, bem como nos sistemas de avaliação institucional e de desempenho escolar.

A Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é bastante explícita e indicativa, não se restringindo a determinar a inclusão da Educação Ambiental na Educação Nacional¹⁰. Ela vai além, já definindo diretrizes que, portanto, este CNE não pode deixar de acompanhar.

A Educação Ambiental é conceituada como os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais, voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A partir do que dispõe a Lei nº 9.795/1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são *princípios* da Educação Ambiental:

- I. totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II. interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV. vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V. articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI. respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

Com base no que dispõe a citada Lei, são *objetivos* da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

- I. desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;
- II. garantir a democratização e acesso às informações referentes à área socioambiental;

10 Outras leis que, à semelhança da Lei nº 9.795/1999, determinam a inclusão de estudos em currículos, circunscrevem-se a prescrevê-los e a indicar seu caráter transversal, sem se desdobrarem em orientações ou diretrizes. Registre-se que, além do constante na LDB – e da *Língua Espanhola no Ensino Médio*, facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005) –, são obrigatórios em decorrência de legislação específica, tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

- *Educação Alimentar e Nutricional* (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);
- *Processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria* (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
- *Educação Ambiental* (Lei nº 9.795/1999: Política Nacional de Educação Ambiental);
- *Educação para o Trânsito* (Lei nº 9.503/1997: Código de Trânsito Brasileiro);
- *Educação em Direitos Humanos* (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos 3).

- III. estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;
- IV. incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V. estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;
- VI. fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;
- VII. fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;
- VIII. promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;
- IX. promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Em resposta aos desafios educacionais contemporâneos, propõe-se, ainda, que a Educação Ambiental, com base nos referenciais apresentados, contemple:

- I. abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, e ao enfrentamento do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;
- II. abordagem curricular integrada e transversal, inter, multi e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;
- III. aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional;
- IV. incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;
- V. estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.
- VI. Como já referido, no Brasil, a afirmação da Educação Ambiental nas diversas áreas situa-se no bojo da produção e participação nacional decorrente de acordos multilaterais e de legislações nacionais¹¹ e internacionais.

Em sintonia com o movimento internacional, o Brasil vai formatando o contexto nacional da EA, amparada por diferentes diplomas legais, a começar pela Constituição Federal, que estabelece a obrigatoriedade do poder público de promover a Educação Ambiental para todos os cidadãos, seguida pela legislação posterior, já referida anteriormente.

11 Merece destaque o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), uma estratégia de planejamento incremental e articulado.

2.6. Organização Curricular

Partindo-se do entendimento de que o currículo institui e é instituído na prática social, que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais, ambientais. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

Nos termos da Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis da Educação Superior e da Educação Básica e em suas modalidades, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Deve, nesse sentido, ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

A mesma Lei preceitua que:

- nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de disciplina ou componente curricular específico;
- nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais;
- as instituições de Educação Superior devem estimular ações de extensão voltadas para a Educação Ambiental e a defesa e preservação do meio ambiente;
- a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em todos os níveis e em todas as disciplinas ou componentes curriculares;
- os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, para atendimento adequado dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

O planejamento dos currículos deve, obviamente, considerar as fases, as etapas, as modalidades e os níveis dos cursos, e as idades e a diversidade sociocultural dos estudantes, bem como suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. Além disso, o tratamento pedagógico da Educação Ambiental deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes e promovendo valores de cooperação e respeito e de relações solidárias.

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

- pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental, tratados interdisciplinarmente;

- como conteúdo de disciplina ou componente já constante do currículo;
- pela combinação de transversalidade e de tratamento em disciplina ou componente curricular.

Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular, desde que observadas as especificidades de cada fase, etapa, modalidade e nível da educação nacional, especialmente na Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Aliado à gestão da instituição de ensino, o planejamento curricular deve considerar os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida e os princípios e os objetivos estabelecidos, assim como devem:

I. estimular:

- a) visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia;
- b) pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética;
- c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais¹²;
- d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;
- e) reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem, principalmente, sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental;
- f) uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educomunicação, a qual propõe a integração da comunicação com o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem.

II. contribuir para:

- a) o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade;

12 *Povos e comunidades tradicionais* são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; que possuem formas próprias de organização social; que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, sendo seus *territórios tradicionais* os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

- b) a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária;
- c) o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;
- d) a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;
- e) a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho, com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida;
- f) construção da cidadania planetária, a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pela atuais e futuras gerações.

III. promover a realização de:

- a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;
- b) ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual como na esfera pública;
- c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;
- d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;
- e) trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis.

2.7. Os Sistemas de Ensino e o Regime de Colaboração

A estas Diretrizes, os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem estabelecer as normas complementares para seus sistemas, para que se torne efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição.

Esses órgãos normativos, assim como os executivos dos sistemas de ensino, devem se articular entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação

Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

Especialmente os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

A formação inicial, contudo, não é suficiente, devendo os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental.

Por outro lado, no âmbito da Educação Superior, as Diretrizes e as normas para os seus cursos e programas devem, necessariamente, ser atualizados, para que seja prescrito o adequado para a formação com a dimensão da Educação Ambiental.

Os sistemas devem, ainda, promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.

Os órgãos dos sistemas de ensino e as instituições de pesquisa, em regime de colaboração, devem fomentar e divulgar estudos e experiências realizados na área da Educação Ambiental, recomendando-se que os órgãos públicos de fomento e financiamento à pesquisa incrementem o apoio a projetos de investigação na área da Educação Ambiental, sobretudo visando ao desenvolvimento de tecnologias mitigadoras de impactos negativos ao meio ambiente e à saúde.

Os sistemas de ensino devem, ainda, propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parcerias com a comunidade, inclusive com movimentos sociais e Organizações Não Governamentais, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável.

Em regime de colaboração, esses sistemas devem criar políticas de produção e de aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, com engajamento da comunidade educativa, orientados pela dimensão socioambiental.

Nas avaliações para fins de credenciamento e credenciamento, de autorização e renovação de autorização, e de reconhecimento de instituições educacionais e de cursos, tanto o Ministério da Educação quanto os correspondentes órgãos estaduais, distrital e municipais devem incluir o atendimento destas Diretrizes.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se ao Conselho Pleno a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 6 de junho de 2012.

Conselheiro Antonio de Araujo Freitas Junior – Presidente

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Conselheiro José Fernandes de Lima – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.

Brasília, 6 de junho de 2012.

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Presidente

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.938/1981. *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências*. DOU 2.9.1981.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DOU 23.12.1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27.4.1999. *Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 28.4.1999.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata da instituição do *Plano Nacional de Educação* para novo decênio.

BRASIL. Decreto nº 4.281/2002. *Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências*. DOU 26.6.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal – Resultado do II Encontro Nacional de representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (Capitais) de Educação – 2001*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Resolução CNE/CEB nº 7/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB nº 2/2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA*. – 3. ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010 – *Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências*.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, São Paulo: Cortez, 2004.
- D'ÁVILA ARAÚJO, Thiago Cássio. *Principais Marcos Históricos Mundiais da Educação Ambiental*. Ambiente Brasil: <http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2007/09/11/33350principais-marcos-historicos-mundiais-da-educacao-ambiental.html>.
- DECRETO nº 6.040, de 7/2/2007. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
- JACOBI, Pedro. Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: Ribeiro, W. (org.) Publicado em Patrimônio Ambiental – EDUSP – 2003.
- LACERDA ADÃO, Nilton Manoel. *A Formação do Ambientalismo no Brasil: um recorte histórico de 1968 a 1988*. Revista Educação Ambiental em Ação nº 28 – 31.5.2009: <http://www.revista-ea.org/artigo.php?idartigo=710&class=21>
- LOUREIRO, Frederico. BLANCO, Mauricio. *Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?* In: MELLO, Soraia. TRAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007.
- SALVADOR (BA/Secretaria Municipal de Educação e Cultura). *Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental: as escolas da rede municipal de Salvador*. Concepção e elaboração: FREIRE, Jamile Trindade; NASCIMENTO, Maria de Fátima Falcão;
- SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Salvador: SMEC, 2006, 164p. SILVA, Aguinaldo Salomão. *Educação Ambiental: Aspectos Teóricos-Conceituais, Legais e Metodológicos*. Educação em Destaque. Juiz de Fora, v. 1, n. 2, 2º. sem. 2008.
- Conferência Nacional de Educação – CONAE. *Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. 28 de março a 1º de abril de 2010.
- Encontro Nacional das Secretarias Estaduais de Educação*. 28 a 30 de novembro de 2000 / Brasília-DF. Relatório Final. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.

Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

II Encontro Nacional de Representantes de Educação Ambiental das Secretarias de Educação. 27 a 29 de novembro de 2001 / Brasília-DF. Relatório Final. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012 (*)

*Estabelece as Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Ambiental.*

O **Presidente do Conselho Nacional de Educação**, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º e na alínea “c” do § 2º do artigo 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e nos artigos 22 ao 57 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO que:

A Constituição Federal (CF), de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”;

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente;

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania;

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental;

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global;

(*)Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental;

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social,

RESOLVE:

TÍTULO I OBJETO E MARCO LEGAL

CAPÍTULO I OBJETO

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos:

I -sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II -estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

CAPÍTULO II MARCO LEGAL

Art. 7º Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pósgraduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o *aspecto metodológico* da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico.

Art. 9º Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da *ética socioambiental* das atividades profissionais.

Art. 10. As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

TÍTULO II PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

CAPÍTULO I PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 12. A partir do que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são princípios da Educação Ambiental:

I -totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;

- II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV -vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V -articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

CAPÍTULO II OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

- I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;
- II -garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;
- III -estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;
- IV -incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V -estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;
- VI -fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;
- VII -fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;
- VIII -promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;
- IX -promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Art. 14. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

- I -abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;
- II -abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III -aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV -incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V -estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.

TÍTULO III ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior.

§ 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais.

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente.

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I -pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III -pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I - estimular:

- a) visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais,

- econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia;
- b) pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética;
 - c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais;
 - d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;
 - e) reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental;
 - f) uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educomunicação, a qual propõe a integração da comunicação com o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem.

II - contribuir para:

- a) o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade;
- b) a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária;
- c) o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;
- d) a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;
- e) a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho, com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida;
- f) a construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.

III - promover:

- a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;
- b) ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública;
- c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes

- culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;
- d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;
 - e) trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis.

TÍTULO IV **SISTEMAS DE ENSINO E REGIME DE COLABORAÇÃO**

Art. 18. Os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem estabelecer as normas complementares que tornem efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição.

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental.

Art. 20. As Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas para os cursos e programas da Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação.

Art. 21. Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.

Art. 22. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa, em regime de colaboração, devem fomentar e divulgar estudos e experiências realizados na área da Educação Ambiental.

§ 1º Os sistemas de ensino devem propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos

sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável.

§ 2º Recomenda-se que os órgãos públicos de fomento e financiamento à pesquisa incrementem o apoio a projetos de pesquisa e investigação na área da Educação Ambiental, sobretudo visando ao desenvolvimento de tecnologias mitigadoras de impactos negativos ao meio ambiente e à saúde.

Art. 23. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, devem criar políticas de produção e de aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, com engajamento da comunidade educativa, orientados pela dimensão socioambiental.

Art. 24. O Ministério da Educação (MEC) e os correspondentes órgãos estaduais, distrital e municipais devem incluir o atendimento destas Diretrizes nas avaliações para fins de credenciamento e recredenciamento, de autorização e renovação de autorização, e de reconhecimento de instituições educacionais e de cursos.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA
Presidente em Exercício

AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO

INTERESSADO: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

RELATORA: Nilma Lino Gomes

PROCESSO Nº: 23001.000113/2010-81

PARECER Nº: 16/2012

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 5/6/2012

I – RELATÓRIO

1 Histórico

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Essa comissão foi composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente) e foi assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42)

Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) *Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.*
- b) *Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.*
- c) *Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.*
- d) *Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.*
- e) *Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.*
- f) *Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.*
- g) *Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.*
- h) *Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132)*

Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Além disso, de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados

como aqueles onde vivem comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses¹ e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária.

Durante a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD),² com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/PR) e demais parceiros, a Câmara de Educação Básica transferiu a sua reunião ordinária para esse evento, na manhã do dia 10 de novembro de 2010, com o objetivo de ouvir os docentes e os gestores quilombolas presentes sobre as suas principais demandas educacionais. Nesse mesmo evento, foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPP/PR, Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, as quais foram representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues.

Em parceria com a comissão assessora, durante o ano de 2011, a comissão da CEB coordenou e realizou três audiências públicas para subsidiar a elaboração das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso, foram selecionados os Estados do Maranhão e da Bahia, juntamente com o Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros deve-se ao contingente populacional quilombola, à intensa articulação política e à capacidade de congregiar municípios do entorno e das Regiões Norte e Nordeste. O último, por ser o local da sede do CNE e capaz de articular a participação das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país.

A realização das três audiências contou com o apoio e a parceria do Ministério da Educação (SECADI e SEB), SEPP/PR, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Governos de Estados, Prefeituras Municipais locais e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

O CNE disponibilizou no seu site, no período de junho a dezembro de 2011, o documento “Texto-Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

1 Faxinais são comunidades rurais que se estabeleceram no centro-sul do Paraná e que se constituíram historicamente como mecanismo de autodefesa do campesinato local buscando assegurar sua reprodução social em conjunturas de crise econômica como a do tropeirismo e durante o ciclo da erva-mate, ou seja, entre meados do século XIX e a década de 30 do século XX. Tais comunidades possuem formas peculiares de apropriação do território tradicional, baseadas no uso comunal das áreas de criadouros de animais, recursos florestais e hídricos e no uso privado das áreas de lavoura, onde é praticada a policultura alimentar de subsistência com venda de pequeno excedente. Baseados em normas de conduta e de uso ambiental próprias, sobretudo na combinação de uso comum e privado dos recursos naturais, os faxinais são considerados uma forma de organização camponesa diferenciada no sul do país. (<http://www.ocarete.org.br/povos-tradicionais/faxinais/>) Acesso em 16/6/2012).

2 Em 2011, esta secretaria passou a ser nomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Educação Escolar Quilombola”, o qual subsidiou as audiências, tornou público o debate e recebeu críticas e sugestões. As contribuições recebidas foram enviadas ao e-mail institucional audienciaquilombola@mec.gov.br. Esse mesmo texto foi encaminhado às redes sociais e circulou nos fóruns dedicados à questão quilombola no Brasil.

As audiências públicas realizadas tiveram como tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” e contaram com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema. As datas dos encontros foram as seguintes:

1ª audiência: Cidade de Itapecuru-Mirim, MA, no dia 5 de agosto de 2011, das 9h às 13h, no Itapecuru Social Clube. Público: 368 participantes.

2ª audiência: Cidade de São Francisco do Conde, BA, no dia 30 de setembro de 2011, das 9h às 13h, na Câmara dos Vereadores de São Francisco do Conde. Público: 433 participantes.

3ª audiência: Brasília, DF, no dia 7 de novembro de 2011, das 9h às 13h, no auditório do Conselho Nacional de Educação. Público: 110 participantes.

Com o objetivo de tornar a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola acessível aos quilombolas presentes nas audiências e ao público em geral, foi produzido pela comissão especial da CEB o folheto “Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola: algumas informações”. Trata-se da síntese dos pontos centrais do documento-referência, distribuída gratuitamente em todas as audiências públicas e para os demais interessados, por meio de uma parceria com a SEPPPIR. O mesmo texto foi disponibilizado no site da SEPPPIR para *download*.

No contexto das discussões em torno da Educação Escolar Quilombola, alguns Estados e Municípios realizaram as próprias audiências públicas. Destaca-se a audiência realizada em Vitória, ES, no dia 29 de março de 2012, por meio da parceria entre a comissão quilombola e a Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. Para essa audiência, a comissão especial da Câmara de Educação Básica foi convidada e representada pela relatora destas Diretrizes. O evento contou com um total de 150 participantes, dentre eles quilombolas, gestores de escolas públicas, professores, estudantes da Educação Básica e da Educação Superior, líderes comunitários, advogados, prefeitos de cidades do Espírito Santo com grande contingente populacional quilombola, deputados, representante da SECADI/MEC e vice-reitora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Ainda no processo de discussão destas Diretrizes, o CNE realizou uma reunião técnica com a participação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), da SECADI/MEC, da Fundação Cultural Palmares, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de quilombolas, pesquisadores e convidados, no dia 24 de maio de 2012, na sede do CNE, em Brasília. Durante o encontro, a conselheira relatora apresentou aos presentes a minuta de parecer que instituirá as referidas Diretrizes, oportunidade em que também foi realizada a leitura conjunta e detalhada de item por item do Projeto de Resolução, totalizando 14 horas de trabalho de discussão, debate, problematização e construção de consenso. No dia 25 de maio de 2012, todos os integrantes da reunião técnica participaram do seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais” promovido pelo CNE, o qual contou com um público em torno de 260 pessoas.

Diante do exposto, estas Diretrizes, de caráter mandatário, com base na legislação geral e em especial na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no

Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, têm por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras.

2 Mérito

2.1 Quilombos: conceito e desdobramentos atuais

Nas audiências públicas realizadas, revelaram-se a consciência que as comunidades quilombolas têm de sua história e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Segundo Munanga e Gomes (2004, p. 71, 72), a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos *jagas* ou *imbangalas* (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVII.

De acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra *quilombo* refere-se a uma associação de homens, aberta a todos.

Os autores ainda discorrem que existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos

escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos.

O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

Dessa forma, podemos entender os quilombos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas.

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Segundo Moura (1997), no processo de colonização, a primeira conceituação do que era “quilombo” foi realizada pela Coroa portuguesa, como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo.

A Constituição Federal de 1988 avançou ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam “remanescentes de quilombos” e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O’Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil.

Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'DWYER, 1995, p. 2)

Autores como Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), dentre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos”.

Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. Aspectos relevantes quando pensamos em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades.

2.2 Os quilombos urbanos

O conceito de quilombo incorpora também as comunidades quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que essas se restringem ao meio rural.

Diferentemente dos quilombos de resistência à escravidão ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantadas em clareiras na mata, as casas eram rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação.

Segundo Silva, E. (2003), os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades. Já Barbosa (s/d) afirma que estas aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, fixados no alto dos morros ou nos vales. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades.

Para Rolnik (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram “territórios negros”, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

Os quilombos urbanos do passado tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. Esses trabalhadores se acomodavam muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada.

Castro (2005) discute que, mesmo com a perseguição, vários bairros nasceram sobre as ruínas dos velhos quilombos, como o Bairro da Liberdade, em Salvador; a Gamboa, a Serrinha e o Sacopã, no Rio de Janeiro; o Bexiga e a Barra Funda, em São Paulo. Encontramos, ainda, o Quilombo Urbano Família Silva, em Porto Alegre, que descende de antepassados que chegaram, na década de 30, na região denominada Colônia Africana de Porto Alegre, hoje bairro Três Figueiras, cujo metro quadrado é o mais valorizado da capital do Rio Grande ao Sul. Esses espaços, além de se tornarem berços das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados de sobreviver à pós-Abolição.

Acrescentem-se a essa reflexão os estudos de Vilasboas *et al.* (2010) sobre a territorialidade negra urbana em Porto Alegre. Esses afirmam que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes que aportaram, nessa cidade, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural, evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da capital gaúcha.

A localização urbana dos quilombos possui características mais complexas. Segundo Silva, G. (2011), além daquelas que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação em movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram crescendo e absorvendo as cidades e se urbanizando. Outras vezes, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural, que vem alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, como, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para grandes plantações, mineradoras, grandes barragens, hidrelétricas, bases militares, dentre outras.

A territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. Mais recentemente, pelo modelo de expansão do capitalismo no campo e a conseqüente valorização das terras e, ainda, pela sua disputa e apropriação. Lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Dentre elas, destaca-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar o campo. (SILVA, G., 2011)

Silva, G. (2011) ainda reflete: “Se, por um lado, perderam a relação com o território de origem, por outro, construíram novos territórios. A incorporação dos elementos dessa composição não é necessariamente física, material, mas muitas vezes imaterial.” (p. 23-24)

2.3 Comunidades quilombolas no Brasil: dados escolares e legais

O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe levantamento extensivo. Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas não se tem conhecimento de existirem em Brasília, no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECADI/MEC, os Estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 85. No entanto, é válido esclarecer que, em alguns Estados como o Maranhão, foram registradas mais de 400 comunidades no levantamento realizado, em 1988, pelo Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA).

De acordo com o Censo Escolar de 2010, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal.

Em 2010, havia nessas escolas 31.943 funções docentes.³ Destas, 31.427 professores atuavam em escolas públicas e 516, em escolas privadas. Dos professores das escolas públicas, 9.754 trabalhavam nas estaduais, 21.624, nas municipais, e 49, na federal.

Estavam matriculados na Educação Básica, em 2010, 210.485 mil estudantes em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desses, 207.604 nas escolas públicas e 2.881, nas privadas. Dos estudantes da escola pública, 42.355 estavam nas estaduais, 165.158, nas municipais e 91, na escola federal.

Do total de estudantes matriculados no Brasil, 15,2% encontravam-se na Região Norte, 68% na Região Nordeste, 10,9% na Região Sudeste, 3,1% na Região Sul, 2,8% na Região Centro-Oeste.

Do total de matrículas estaduais, 12,4% diziam respeito à Região Norte, 68,5% à Nordeste, 17,4% à Sudeste, 0,6% à Sul e 1,1% ao Centro-Oeste.

Do total de matrículas municipais, 16,2% estavam na Região Norte, 67,6% na Nordeste, 9,2% na Sudeste, 3,7% na Sul e 3,2% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas federais, 100% estavam na Região Nordeste, já que o Censo de 2010 encontrou apenas uma escola.

Do total das matrículas públicas (federal, estadual e municipal), 15,5% encontravam-se na Região Norte, 67,8% na Nordeste, 10,9% na Sudeste, 3,1% na Sul e 2,8% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas privadas, 0% está na Região Norte, 82,9% na Nordeste, 13,1% no Sudeste, 1,1% no Sul e 3% no Centro-Oeste.

Do ponto de vista da regularização, as comunidades quilombolas passam pelo processo de identificação,⁴ certificação⁵ e titulação⁶. Dados da Fundação Cultural Palmares estimam

3 A definição de *função docente* admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da Federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina) (INEP, 2009, p. 18).

4 *Comunidades Identificadas* são aquelas com processo aberto na Fundação Cultural Palmares (FCP) e que não solicitaram a Certidão de Autorreconhecimento.

5 *Comunidades Certificadas* são aquelas que possuem processo aberto na FCP e atenderam às exigências do Decreto nº 4.887/2003 e da Portaria nº 98, de 26/11/2007, que determinam os procedimentos para emissão da Certidão de Autorreconhecimento.

6 *Comunidades Tituladas* são aquelas que possuem processo aberto na FCP e no Incra com o título coletivo em nome da associação quilombola (imprescritível, inalienável e impenhorável).

que existam 3.524 comunidades quilombolas identificadas no Brasil, das quais 1.711 já foram certificadas. Em dezembro de 2011, 52.601 famílias inscritas no Cadastro Único do Programa Bolsa-Família declararam-se quilombolas. O Ministério do Desenvolvimento estima que existam, ao menos, 109.036 famílias quilombolas vivendo em comunidades espalhadas por 1.211 municípios de todo o país. Entretanto, o processo de titulação dos territórios ocupados pelas comunidades acontece de forma lenta: segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 20 anos, apenas 189 comunidades foram tituladas e 120 títulos foram expedidos em 108 territórios. (LIMA JUNIOR, 2011, p. 52)

Após anos de luta dos quilombolas pelos seus direitos, em 2003, foi assinado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente, no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares, AL, sede do Quilombo dos Palmares. Esse Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, isto é, o reconhecimento do direito étnico. A partir da data de publicação do referido decreto, o INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltou a ser o órgão responsável pela titulação das terras quilombolas.

De acordo com o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como: “Os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (art. 2º do Decreto nº 4.887/2003).

Na opinião de Arruti (2008), a definição das condições de execução das ações de regularização de territórios quilombolas pode ser considerada como a maior importância desse decreto presidencial. Segundo esse autor:

Ignorando as objeções impostas, (o decreto) estabeleceu o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporou o direito destas ao auto-reconhecimento, restituiu a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabeleceu que a titulação deve se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade. (p. 85)

Cabe destacar o fato de esse novo decreto tanto incorporar uma perspectiva comunitarista ao artigo constitucional (um direito de coletividades, e não de indivíduos) quanto dar à noção de “terra” a dimensão conceitual de território (ARRUTI, 2008, p. 85).

Em 24 de março de 2004, é publicada a Instrução Normativa nº 16 (IN 16) do INCRA, com a finalidade de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão,⁷ titulação e registro das comunidades quilombolas com base no Decreto nº 4.887/2003.

No mesmo ano, o então Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas, ingressa no Supremo Tribunal Federal com a ADIN nº 3.239, alegando a inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003, ainda em processo de julgamento.

Em 20 de outubro de 2009, o INCRA cria a IN 57, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887/2003.

⁷ Termo técnico que designa a remoção de não quilombolas das terras já demarcadas.

3 Os quilombolas compreendidos como povos e comunidades tradicionais

As comunidades quilombolas e sua luta por direitos fazem parte dos contextos nacional e internacional. Ao longo dos anos, juntamente com outros povos e comunidades considerados tradicionais e em articulação com outros movimentos sociais, os quilombolas, por meio de suas ações e atuação política, têm contribuído no processo de mudança no próprio campo jurídico, na aplicação e interpretação das leis, pressionando o Estado e o próprio Direito a realizar a devida relação entre os princípios da igualdade e da pluralidade. Questionam a tendência ainda hegemônica do Estado e do campo do Direito de aplicarem a lei de maneira neutra e indagam por que em sociedades reconhecidamente diversas e pluriculturais, como é o caso do Brasil, ainda é possível encontrar tanta resistência à garantia dos direitos dos coletivos sociais considerados diversos. É nesse campo que a discussão do “direito étnico” começa a ocupar mais espaço. E é também nesse campo que os quilombolas, enquanto coletivo étnico-racial e social, adquirem maior visibilidade na arena política.

De acordo com Shiraishi Neto (2007), se fizermos uma leitura dos diversos dispositivos jurídicos internacionais que foram “acordados”, “assinados” e “ratificados” pelo Brasil, os quais fazem referência aos grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva, tal como são designados os diversos povos e comunidades tradicionais no país, compreenderemos melhor o processo de luta pelo reconhecimento desses grupos. No Brasil, assistimos a uma ampla mobilização pelo reconhecimento de direitos, protagonizada pelos povos indígenas, povos quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros.

Do ponto de vista da luta por reconhecimento e pelo direito desencadeada pelas comunidades quilombolas, cabe destacar a importância dessas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário e os avanços que elas trouxeram para a sociedade mais ampla e para os quilombolas, indígenas e outros povos tradicionais, de modo específico. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma delas.

A Convenção 169 foi adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989. Em junho de 2002, como resultado da força das reivindicações dos movimentos sociais e ressaltando o caráter aplicado do conceito de “terras tradicionalmente ocupadas”, o governo brasileiro ratificou essa Convenção, por meio do Decreto Legislativo nº 143, assinado pelo presidente do Senado Federal.

Segundo Almeida (2007), a Convenção 169 reconhece como critério fundamental os elementos de autoidentificação e reforça, em certa medida, a lógica de atuação dos movimentos sociais orientados principalmente por fatores étnicos e pelo advento de novas identidades coletivas. Ainda segundo esse autor, a ratificação da Convenção 169 enfatiza os instrumentos de redefinição da política agrária, favorece a aplicação da política ambiental e de políticas étnicas, reforçando os termos da implementação de outro dispositivo transnacional, a saber, a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), cujo texto foi firmado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, e aprovado pelo Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 2/94.

Shiraishi Neto (2007) aponta outras importantes características dessa mesma Convenção: o documento não faz distinção de tratamento aos “povos indígenas” e “tribais”, ou seja, ambos têm peso semelhante. Ao mantê-lo assim, todavia, a Convenção alarga as possibilidades de maior abrangência e inclusão de outros grupos sociais. As situações vivenciadas

por esses grupos não se vinculam, necessariamente, a um período temporal ou a um determinado lugar. O que deve ser considerado no processo de identificação é a forma de “criar”, “fazer” e “viver”, independentemente do tempo e do local, importando assinalar que o referido critério distintivo da noção de “povo” não é o mesmo do direito internacional.

O autor ainda afirma que, para a Convenção 169, o critério de distinção dos sujeitos é o da consciência, ou seja, da autodefinição. Em outras palavras, é o que o sujeito diz de si mesmo, em relação ao grupo ao qual pertence, que deve ser considerado. Nesse sentido, a ratificação e a promulgação da Convenção 169 pelo Estado brasileiro têm provocado e promovido uma ruptura no mundo jurídico, que sempre esteve vinculado aos intérpretes autorizados da lei.

A Convenção 169 também prevê o processo de participação e de consulta que envolve os povos e as comunidades tradicionais. Segundo o art. 6º, os governos devem estabelecer os meios para que os povos e as comunidades tradicionais interessados possam participar das decisões em todos os níveis nos âmbitos legislativo e administrativo (inclusive alocando recursos, investindo na formação e capacitação e no fortalecimento institucional dos grupos...).

Na perspectiva apontada pelo documento, “o ‘princípio da igualdade’ passa a ser o pressuposto e não o objetivo a ser alcançado, uma vez que a emancipação decorre do reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças de cultura, que envolvem distintos sujeitos.” (SHIRAIISHI NETO, 2007, p. 48)

Dessa forma, o Estado deverá condicionar suas políticas e programas às ações dos grupos sociais, estruturar-se de forma diferenciada para o atendimento das demandas que são múltiplas e complexas, determinando “novas” maneiras de pensá-las. Isso acarreta uma mudança do Estado na forma de organizar e operacionalizar suas ações, que não pode ficar restrita às competências administrativas firmadas previamente.

Ainda de acordo com as reflexões de Shiraishi Neto (2007), a importância da Convenção 169, assim como a dos outros tratados internacionais, está na sua possibilidade de induzir uma série de políticas, programas e ações. A sua aplicação, de fato, pode e deve significar uma mudança nas estruturas do Estado, que sempre foram esboçadas e operacionalizadas de forma universal, sem deixar margem para o tratamento das diferenças existentes.

O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, caminha nessa mesma direção e não define *a priori* os povos e as comunidades tradicionais no Brasil, o que possibilita maior inclusão dos grupos sociais.

De acordo com o Decreto:

Art. 3º (...)

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Tradicionais, juntamente com a Convenção 169 da OIT, é, portanto, documento importante e orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Em concordância com o art. 3º dessa política, estas Diretrizes consideram:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (grifos nossos).

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e das comunidades tradicionais, quer utilizados de forma permanente, quer temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e (grifos nossos).

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (grifos nossos).

3.1 Comunidades quilombolas no Brasil: entre tensões, lutas e desafios

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Conseqüentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações.

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade socio-cultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

Esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam nas cenas pública e política, transformando-as em questões sociais. São esses movimentos sociais que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas não se restringe à questão da terra e do território, mas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista.

Na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional.

Deve-se chamar a atenção nesse processo ao protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país. As respostas, porém, ainda são lentas, dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população.

Para melhor compreensão do processo em esfera nacional que desencadeou a demanda de um trato pedagógico específico para a Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do Movimento Negro no Brasil: a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro, em âmbito nacional, em parceria com outros setores da sociedade civil.

Por ocasião da Marcha, o país assistiu a uma das primeiras manifestações públicas da articulação nacional dos quilombolas, a saber, o I Encontro Nacional, que aconteceu em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação.

Em 1996, foi organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entidade de representação máxima das comunidades quilombolas, formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos.

O processo de mobilização e a participação do Movimento Negro e do Movimento Quilombola na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, também deve ser considerado. Atendendo ao compromisso assumido em Durban, o governo brasileiro se desdobra em políticas mais concretas. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão.

É importante considerar outras formas de mobilização do Movimento Negro nas quais a educação, de maneira geral, e a Educação Escolar Quilombola, em particular, também ocuparam espaço, tal como a “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, em 2005, realizada pelo Movimento Negro, em Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social. Foram duas mobilizações: a primeira, no dia 16 de novembro, enfocou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra; e a segunda, no dia 22 de novembro, enfatizou a exclusão social e a necessidade de combater a violência e o genocídio da população negra, sobretudo a dos jovens. É fundamental citar também a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR), realizada pela SEPPIR, em 2005, e da 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR), nas quais as especificidades do Movimento Negro, dos povos indígenas, dos quilombolas, das comunidades terreiro, da população LGBT, dos judeus e dos palestinos estiveram presentes.

Vale destacar a Marcha Quilombola a Brasília, no dia 7 de novembro de 2011, na capital federal, durante a qual foi realizada uma audiência pública das organizações quilombolas com o Senado Federal. Como dito, a 3ª Audiência Pública para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, realizada pelo CNE, foi inserida entre as ações políticas da CONAQ que acompanharam a referida marcha.

3.2 O avanço da consciência de direitos das comunidades quilombolas

Essa história de lutas das comunidades quilombolas, desde a formação dos quilombos e, mais recentemente, pela titulação de suas terras, tem proporcionado significativos avanços na consciência dos direitos.

Dos direitos destacados pelos quilombolas durante as audiências públicas, poderíamos sintetizar aqueles considerados uma constante na vivência e na luta política das comunidades quilombolas atuais: o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação.

3.2.1 Direitos às identidades étnico-raciais

Nas diversas comunidades quilombolas, é possível observar a consciência de ter sua origem, no Brasil, associada aos vários processos de resistência à escravidão negra, no passado, e à luta pelo território, pela identidade étnico-racial e pelas suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente.

Podemos dizer que o lugar da luta por espaço, vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado faz parte do processo de construção da identidade dos quilombolas. Um processo intrinsecamente ligado a um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola.

Entendidas como comunidades tradicionais, a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas. Além disso, o fato de serem grupos classificados como negros e de assim se autodenominarem traz elementos mais complexos a essas identidades.

As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar que, além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras. Aos embates enfrentados pelos quilombolas na luta pelo reconhecimento como sujeitos e cidadãos e pelo direito à terra e ao território somam-se olhares, perspectivas e discursos racistas.

Tal situação exigiu que as organizações quilombolas passassem a compreender melhor e a inserir a luta contra o racismo nas suas demandas e reivindicações. Essa inserção é também mais um aprendizado no interior das próprias comunidades e tem possibilitado maior aproximação entre o Movimento Quilombola e as organizações do Movimento Negro.

Por isso, não se pode dissociar a identidade quilombola dos processos complexos de construção da identidade étnico-racial no Brasil. Entendendo sempre que todo e qualquer

processo identitário é dinâmico, mutável, interage com outras identidades, possui dimensão relacional e está ligado às noções de pertencimento.

3.2.2 Direito à terra

O direito à terra aparece com centralidade nas comunidades quilombolas rurais e urbanas; é um direito aprendido numa longa trajetória de lutas. Não obstante, se fizermos uma análise das propostas curriculares das escolas de Educação Básica e dos cursos de Licenciatura em nosso país, notaremos a ausência da discussão sobre as comunidades quilombolas, bem como do seu histórico de lutas pela terra no passado e no presente.

Mesmo que as escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores sejam orientados, hoje, pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, a inserir em seus currículos a história e a cultura afro-brasileiras e africanas, a discussão sobre a realidade quilombola, de maneira geral, pode ser considerada como uma lacuna.

Muitas resistências enfrentadas pelas comunidades quilombolas na transformação de suas reivindicações em direitos e em prol de uma educação de qualidade que dialogue com a sua realidade e cultura próprias advêm do total desconhecimento do poder público, das instituições de ensino e dos educadores sobre o tema. Por isso, ao falarmos em Educação Escolar Quilombola, é importante retomarmos alguns aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, os quais se encontram intrinsecamente ligados à problemática fundiária no passado e no presente.

A ocupação da terra, no Brasil, faz parte do padrão de poder e de dominação étnico-racial que, no período colonial, excluiu da posse da terra os povos indígenas, os africanos escravizados e os seus descendentes.

A Lei de Terras (1850)⁸ pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias, desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a imigração estrangeira, além de proibir a doação e a ocupação. A aquisição de terras só poderia ser realizada por compra e venda.

Naquela época, fazendeiros recusaram-se a registrar as terras, o que questionava os limites de suas posses. Em 1870, raros haviam regulamentado as terras registradas, levando a lei já mencionada ao fracasso. As terras no Brasil eram possuídas por poucos, um bem de capital não acessível às populações pobre, indígena e negra. A origem da propriedade de terra no país mostra que tal bem esteve sempre nas mãos de uns poucos. Essa situação persiste até hoje e impede o reordenamento da estrutura fundiária brasileira, tornando-a acessível a um maior número de pessoas, principalmente, aos que nela trabalham e nela vivem, dentre eles, os trabalhadores rurais do campo e os quilombolas.

8 Lei nº 601/1850 (Lei de Terras). “Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte: Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Exceptuam-se as terras situadas nos limites do Imperio com paizes estrangeiros em uma zona de 10 leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente. Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá lugar nos actos possessorios entre heréos confinante”.

Ao estabelecer a compra como única possibilidade de aquisição da terra, a Lei de Terras, de 1850, ignorou as distintas posses e regulações existentes entre as comunidades tradicionais. A apropriação de terras e o racismo continuaram a ser legados pendentes do período da Independência. (BALDI, 2010, p. 2)

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo.

3.2.3 Direito à territorialidade

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006).

Segundo Ratts (2003, 2004), o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por numerosos processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se e redimensionam as suas redes de solidariedade.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva.

Há que se considerar, portanto, as distinções entre *terra* e *território* quando pensamos a questão quilombola. O *território* diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica. (LEITE, 1991)

Segundo Santos, M. (2007), é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindida do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está. Dessa forma, a igualdade dos cidadãos supõe para todos uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não seria vivida com um mínimo de dignidade. Isso significa um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando a uma densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez. Em um território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso da sociedade brasileira. (SANTOS, M., 2007, p. 144-145)

Portanto, pensar a questão quilombola e o *território* é compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação de desigualdades. Para as comunidades quilombolas, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da *terra*, que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação. (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2005)

Segundo Silva, G. (2011), não se pode esquecer, nesse contexto, da importância da opção de reivindicação quilombola pela titulação coletiva, ao invés do parcelamento individual de propriedades. Ela é parte dessa luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum da *terra* é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades. Essas são marcadas pela coletividade, e a comunalidade entendida como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. No caso dos quilombos da atualidade, isso se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo.

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo baseado no etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política.

Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombolas com a *terra* e o *território*, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, e é possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes no que diz respeito ao próprio quilombo, a relação com a *terra* e sua permanência nela. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo.

Alguns jovens quilombolas, por exemplo, buscam novos mundos, outra relação com a *terra* e o *território*, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. As novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles experienciadas, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços socioculturais e geográficos, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Há também movimentos diferenciados quando os jovens criam projetos de geração de renda e projetos culturais diversos, lançando mão da recriação de técnicas e costumes ancestrais adotadas historicamente pela sua comunidade ou ainda praticam e difundem a cultura viva do próprio quilombo como forma de afirmação e valorização identitária. Fazem a opção por permanecerem nas suas comunidades participando dos seus valores e tradições e, ao mesmo tempo, dialogando com as mudanças do nosso tempo.

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla, quer seja no trato com a *terra*, quer seja na relação com o *território*, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A educação é um direito de todos, e, nesse sentido, a escola é um direito das comunidades quilombolas. Por isso, essa instituição

precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura.

3.2.4 Direito à educação

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, apareceu com destaque a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola. Um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura.

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional.

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público “recensar os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No art. 210, a Constituição diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular.

4 A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola deverão estar de acordo com o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor na educação brasileira. Contudo, como apresentado, a especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dos quilombolas, assegurada pela legislação nacional e internacional, demanda a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Cabe ressaltar que a configuração dos quilombolas como povos e comunidades tradicionais e a proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais com as

demais populações que também vivem nesses contextos possibilitam pontos de intersecção histórica, econômica, social, política, cultural e educacional entre os quilombolas, os indígenas e os povos do campo.

No caso dos povos indígenas, essa aproximação pode ser vista nos aspectos aqui apontados pela Convenção 169 da OIT e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: o direito à autodefinição, ao território, a identidade étnica e a relação de sustentabilidade com o meio. Deve-se considerar também o fato de serem comunidades tradicionais que se identificam entre si, situam-se em determinados contextos territoriais, geográficos, culturais e sociais nos quais a economia está à mercê das relações sociais, enquanto, em outros espaços da sociedade mais ampla, as relações sociais é que estão subordinadas à economia. (FILHO; ALMEIDA; MELO, p. 3, s/d)

É também importante reiterar que muitas comunidades quilombolas constroem a sua história e sua vida em contextos rurais e, dessa forma, também podem ser compreendidas como integrantes da ampla configuração formada pelos povos do campo, no Brasil.

O campo nesse sentido “é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Parecer CNE/CEB nº 36/2001).

Portanto, a Educação Escolar Quilombola será implementada guardando as suas particularidades, bem como na sua interface com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo. Sendo assim, as comunidades quilombolas poderão ser destinatárias, em algumas situações, das políticas públicas voltadas para povos indígenas e do campo, respeitado o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim o permitir.

Nesse sentido, guardadas as devidas especificidades apontadas sobre a realidade histórica, social, cultural, política e educacional quilombola nas cinco regiões do Brasil, estas Diretrizes e a Resolução delas decorrente seguirão os princípios e os aspectos legais nacionais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), bem como orientações comuns constantes nos diversos Pareceres e Resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, em especial, aquelas voltadas para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 13/2012) e para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que definiu as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008).

Do ponto de vista nacional, com destaque para a legislação educacional, as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, bem como as redes de ensino das quais fazem parte, possuem orientações gerais constantes da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o atendimento dessa parcela da população. De acordo com a LDB:

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

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

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Conforme a Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB):

Art. 10 A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I - creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

III - creche em tempo parcial;

IV - pré-escola em tempo parcial;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;

IX - ensino fundamental em tempo integral;

X - ensino médio urbano;

XI - ensino médio no campo;

XII - ensino médio em tempo integral;

XIII - ensino médio integrado à educação profissional;

XIV - educação especial;

XV - educação indígena e quilombola;

XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. (grifo nosso)

No caso específico da Educação do Campo, a legislação nacional também possibilita uma ampliação da sua compreensão e daqueles que por ela devem ser atendidos, incluindo, dentre esses, os quilombolas. A legislação conceitua as escolas do campo de forma alargada, compreendendo não somente aquelas localizadas nas áreas rurais, mas também as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, conforme Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

Art. 1º (...)

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores

artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o.

A legislação anteriormente citada possibilita aos sistemas de ensino e às escolas construir suas políticas e seus projetos político-pedagógicos, organizarem o seu orçamento incluindo financiamento para a Educação do Campo e, dentro dessa, a Educação Escolar Quilombola, levando-se em consideração a diversidade cultural e regional brasileira.

Somada a essa legislação, temos ainda a regulamentação específica para a educação escolar dos povos do campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Essas Diretrizes orientam os sistemas de ensino em relação à organização dessas escolas e garantem a oferta da Educação do Campo – tratada como educação rural na legislação brasileira – para os povos do campo. Segundo elas, o campo abarca os coletivos sociais que vivem nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Dentre esses, estão os quilombolas.

Como salientado, é possível reconhecer pontos comuns entre as comunidades quilombolas – em especial aquelas que se localizam nas áreas rurais – e os povos do campo mencionados nas Diretrizes acima referidas.

Ao conceituar os povos do campo reconhecendo nesses a presença das comunidades quilombolas e o dever do poder público na oferta de uma educação que respeite suas especificidades, cabe destacar até que ponto as questões de ordem étnico-raciais, os conhecimentos tradicionais, as questões de ancestralidade que dizem respeito aos quilombolas conseguem, de fato, ser contempladas na regulamentação voltada para a Educação do Campo.

O reconhecimento público de uma orientação educacional específica dirigida às comunidades quilombolas vem ocorrendo, paulatinamente, por pressão dos Movimentos Quilombolas, pelo reconhecimento na CONAE, pelo próprio Conselho Nacional da Educação e pela União. Sobre este último aspecto, cabe destacar o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Esse Decreto dá origem ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que estabelece um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e infraestrutura física e tecnológica.

Tal mudança exige do MEC, dos gestores dos sistemas de ensino, das escolas de Educação Básica, das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que considerem as comunidades quilombolas rurais na implementação de políticas e práticas voltadas para a população que vive nas áreas rurais do país, respeitando as suas especificidades.

4.1 Comunidades quilombolas: aproximações e especificidades no contexto rural

Na configuração histórica das comunidades quilombolas, articulam-se as duas questões mais tensas da nossa conformação social e política: terra e raça. Trata-se de uma história densa, tensa e complexa. É interessante notar que essa complexidade pode ser vista na capacidade de interface que a questão quilombola assume com outros grupos e coletivos sociais, quer seja pelas questões étnicas, raciais e identitárias, quer seja pelas questões de direito ao território e de luta pela terra.

No contexto das lutas por uma Educação do Campo realizada no campo, vários representantes das comunidades e organizações quilombolas rurais se fazem presentes. Alguns coletivos quilombolas participaram, ativamente, dos eventos históricos realizados pelos movimentos sociais do campo, tais como a 1ª e a 2ª Conferência Nacional por uma Educação no Campo (1998 e 2004). Do ponto de vista da formação de professores, alguns quilombolas têm se formado, em nível superior, nos cursos de Formação de Educadores do Campo, promovidos por diferentes universidades públicas do país.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002), os sujeitos do campo abarcam uma diversidade de coletivos sociais e, dentre eles, citam-se as comunidades quilombolas. Podemos encontrar essa conceituação no texto de apresentação que acompanha tais Diretrizes. Segundo ele, o campo é composto de múltiplos sujeitos: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, *descendentes negros provenientes de quilombos*, pescadores, ribeirinhos e outros mais (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, grifos nossos).

No entanto, deve-se ressaltar que, apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico.

Há dimensões de constituição histórica, das marcas de um passado escravista e das lutas pela liberdade, da forte presença da ancestralidade, da memória e da forma como a terra foi conquistada, doada e comprada quando nos referimos aos quilombolas. Há também a vivência do racismo, da discriminação e do preconceito racial, que são específicas das comunidades quilombolas e que atravessam sua relação com o Estado, a sociedade mais ampla e a escola.

De acordo com Flávio Gomes (2011), as comunidades negras rurais quilombolas no Brasil têm uma característica única – comparadas às comunidades semelhantes em países como Colômbia, Venezuela, Equador, Suriname, Jamaica entre outros – no caso, a densidade espacial e temporal e a articulação com outros setores sociais da população negra desde os tempos coloniais. Aqui nunca houve isolamentos e, portanto, os quilombos cada vez mais se articularam com variadas formas de microssociedades camponesas.⁹

⁹ As reflexões sobre a especificidade histórica das comunidades quilombolas no meio rural foram enviadas como contribuição ao texto das Diretrizes pelo Prof. Dr. Flávio Gomes (UFRJ), a quem a Comissão da Câmara de Educação Básica do CNE muito agradece.

Ao invés de obstáculos, tais características devem ser pensadas como desafios de ampliação para as identidades e expectativas das atuais e inúmeras comunidades negras rurais quilombolas e todas as formas de políticas públicas a elas destinadas. No Brasil, as comunidades negras rurais quilombolas – e as políticas públicas envolvidas – devem também pensar nas experiências da pós-emancipação. A experiência dos quilombolas no país não se esgota num dado passado da escravidão. É fundamental entender a sua formação, expectativas identitárias, a constituição da ideia de “nação” no alvorecer do século XX etc.

Em diversas áreas – com peculiaridades sóciodemográficas – cativos e quilombos constituíram práticas socioeconômicas e culturais, a partir das quais interagiram. Existiriam “camponeses não proprietários”, “camponeses proprietários”, “atividades camponesas dos quilombolas” e o “protocampesinato escravo”. Ainda são poucos os estudos que acompanharam as populações de libertos e ex-escravos e as suas expectativas de ocupação de terra na pós-emancipação. Muitas terras podem ter sido legadas por gerações de famílias de escravos e depois libertos, ocasionando conflitos com antigos senhores no pós-1888. Isso sem falar em terras doadas em testamentos para escravos e libertos. O que aconteceu com muitas comunidades quilombolas na pós-emancipação? Certamente estigmatização, intolerância, truculência e a produção de uma “invisibilidade” social travestida de um falso isolamento, algo que nunca houve historicamente.

Ainda durante o cativo, as relações da população livre pobre rural com as comunidades de fugitivos eram simbióticas. E podemos indagar em que medida a experiência de um campesinato negro (ocupações em áreas de fronteiras agrárias) se articulou com migração de populações de mocambos e terras doadas a libertos.

É importante entender os processos de formação de um campesinato negro não só a partir dos quilombos/mocambos, mas, fundamentalmente, com base nas experiências de ocupação de terra via libertos e terras doadas nas últimas décadas do século XIX e início do XX. Estudos clássicos sobre campesinato no Brasil pouco enfatizaram as conexões – em termos de apropriação da terra, territórios, memórias, mundos do trabalho – com a pós-emancipação e a questão étnico-racial. Seria uma questão fundamental para pensar a história e as políticas públicas de direitos humanos e cidadania (uma base da educação quilombola) contemporânea.

Vejamos: ao longo de todo o Brasil, tanto próximas às grandes cidades, em áreas importantes da agroexportação e produção de alimentos dos séculos XVIII e XIX, como em áreas de fronteiras e mesmo em divisa com terras indígenas, são encontradas inúmeras vilas, povoados e comunidades negras. As formações históricas dessas são diversas: terras herdadas de quilombolas/escravos fugidos e seus descendentes da escravidão; doações de senhores ou ordens religiosas a ex-escravos; terras compradas por libertos e herdadas pelos seus descendentes; terras conseguidas do Estado em troca de participação em guerras ou ainda de inúmeras migrações de libertos e suas famílias no período imediatamente pós-emancipação. É possível identificar comunidades remanescentes em vários lugares, muitas das quais conhecidas pelas denominações: populações tradicionais rurais negras, comunidades e bairros rurais negros, também chamados de *terras de preto*.

Na complexidade histórica de um campesinato negro no Brasil, no alvorecer do século XX, vemos o surgimento de culturas e identidades no mundo rural. Diversos fatores econômicos, geográficos e demográficos tiveram impacto sobre essas formações sociais onde elas existiram. As estratégias para manter autonomia podiam estar combinadas a contextos geográficos e socioeconômicos diversos. Na pós-emancipação, estratégias de grupos familiares

de negros ex-escravos e filhos desses podem ter sido a forma de forjarem comunidades camponesas, tentando integrar suas atividades econômicas não só com as antigas comunidades de senzalas próximas, como também junto a pequenos lavradores, homens livres, pobres, vendeiros, etc. Na perspectiva da formação de comunidades camponesas, pode-se pensar a sua constituição e as suas articulações socioeconômicas. Tal horizonte pode ser fundamental para articular as expectativas da Educação Escolar Quilombola com outros mecanismos e projetos educacionais ampliados e com perspectiva de cidadania. Nunca num sentido culturalista e pior de isolamento.

Aparentemente, detalhes da história acerca dessas questões são importantes para ampliar os sentidos de cidadania, identidade e políticas públicas que envolvem o debate sobre a educação quilombola. Políticas de inclusão, cidadania, diversidade, direitos humanos e reparação. Os quilombolas de ontem e de hoje são o Brasil. Se não estiveram contemplados nas narrativas do passado colonial, nos modelos de formação do Estado Nacional, no império e nos ideais republicanos de nação e modernidade, deverão estar hoje no acesso à terra, aos bens públicos e às políticas de cidadania.

É fundamental considerar que, ao falarmos de comunidades quilombolas, referimo-nos também a quilombos urbanos. Esse é um aspecto importante na história da constituição dos quilombos no Brasil. Muitas comunidades quilombolas urbanas e suburbanas existiram no período escravista, mantiveram-se após a abolição e existem até hoje. Vivem a tensão e a opressão do mercado imobiliário dos centros urbanos, que usurpa suas terras, desvaloriza suas culturas e oprime seus moradores. Essa é mais uma característica que difere as comunidades quilombolas dos demais povos do campo e que precisa ser inserida pelos sistemas de ensino, pelas escolas de Educação Básica, pelas instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na implementação destas Diretrizes.

4. 2 Comunidades quilombolas e o etnodesenvolvimento¹⁰

O trabalho humano, ao longo dos tempos, foi sendo concebido tão somente como atividade econômica que cada vez mais se distancia da experiência compartilhada entre homens e mulheres que agem sobre a natureza de modo a produzir a vida, seja na solução de desafios cotidianos, seja na inventividade de tecnologias, seja ainda na inclusão nas práticas de fazer daqueles elementos advindos de uma cultura cuja dimensão simbólica produz vasto repertório de significados.

As populações negras e quilombolas, por meio de modos próprios de manusear a terra, têm, ancestralmente, revelado modelos que, no âmbito do vivido, tornam o território um lugar de paradoxos em que a inventividade humana ora desafia a escassez decorrente da falta de direitos humanos, ora aponta para um sentimento gregário, de comunidade, que produz uma economia assentada na reciprocidade.

Uma economia de reciprocidade se efetiva na medida em que se trocam “bens sem a intermediação de dinheiro, com uma intensidade e frequência que não são comuns em outras estruturas sociais exteriores à unidade familiar de moradia” e que, em decorrência disso, torna a solidariedade uma dívida moral que “não envolve apenas o interesse pelo outro, mas

¹⁰ A comissão CNE/CEB agradece as contribuições da Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes acerca das questões sobre etnodesenvolvimento, resultantes da Reunião Técnica CNE/CEB e MEC/SECADI/CADARA, realizada no dia 24 de maio de 2012, nas dependências do CNE.

também o interesse em se autoafirmar, em demonstrar que é possível dar-se ao luxo da generosidade.” (ANJOS; LEITÃO, 2009, p. 18)

Essa economia baseada em ações de reciprocidade aponta para visões de mundo em que o ato de trabalhar não é cindido do pensar e, muito menos, desagregador de um grupo que dialoga, permanentemente, com suas necessidades diárias, levando-o a não desprezar, de igual modo, soluções que muitas vezes lhe são exteriores. Tais medidas têm como princípio a garantia de uma sustentabilidade que não viola as identidades locais, dentre elas, a étnico-racial, que cimeta relações que rejeitam a excessiva produção de mercadorias, de consumo, de devastação socioambiental, e também aquelas que abarcam relações sociais sólidas que reafirmam concepções de desenvolvimento contrárias a desenraizamentos de qualquer natureza.

Muitos desses princípios são encontrados no etnodesenvolvimento, que pode ser visto como “um dos modelos possíveis de desenvolvimento alternativo, em tudo e por tudo oposto à ideologia desenvolvimentista, normalmente portadora de posturas contaminadas de autoritarismo.” (OLIVEIRA, R., p. 217, 2000) Tal modelo, cujo surgimento decorre das experiências das populações indígenas hispano-americanas e que pode ser utilizado por qualquer outro grupamento étnico-racial, respeitadas as suas especificidades, pressupõe: “(1) que as estratégias de desenvolvimento sejam destinadas prioritariamente ao atendimento das necessidades básicas da população e para a melhoria de seu padrão de vida; (2) que a visão seja orientada para as necessidades do país; (3) que se procure aproveitar as tradições locais; (4) que se respeite o ponto de vista ecológico; (5) que seja autossustentável, respeitando, sempre que possível, os recursos locais, seja naturais, seja técnicos ou humanos; (6) que seja um desenvolvimento participante, jamais tecnocrático, abrindo-se à participação das populações em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação.” (STAVENHAGEM *apud* OLIVEIRA, R., 2000, p. 48)

A diversidade dos elementos apontados na perspectiva etnodesenvolvimentista obriga a compreender a dimensão pedagógica contida nos conhecimentos tradicionais que produzem metodologias que garantem uma biodiversidade, resultado de “um sistema lógico e racional de se conviver com a natureza”, tornando possível “observar uma gama enorme de sementes agrícolas, ervas medicinais, formas de adubar os solos e produzir alimentos sem a necessidade de se adotar técnicas da agricultura convencional baseada em técnicas industriais degradadoras da natureza e seus recursos.” (FIDELIS, 2011, s.n.)

A racionalidade do modo de produção da existência contida no estilo de vida quilombola deve ser reconhecida, igualmente, nas tecnologias presentes nos territórios onde muitas delas estão a cair em desuso. Mesmo assim, contribuem no processo de reconhecimento do lugar como potencializador de ferramentas não apenas para fins utilitários, mas também como mecanismos didático-pedagógicos que, na dinâmica escolar, reafirmam a intelectualidade negra decorrente da humana capacidade em projetar, selecionar matéria-prima, construir tecnologias que solucionam problemas de diferentes ordens ou, então, formas de trabalho, tais como os mutirões que otimizam tempo, espaço e energia e fortalecem a sociabilidade.

A dinamicidade das populações negras e quilombolas revela a herança africana que, em todos os ciclos da economia colonial, se valia de seu capital cultural não apenas para favorecer o modelo escravocrata vigente, como também para potencializar as inúmeras resistências negras que dialogavam com esse capital de forma oposta à escravidão, ou seja, mais libertária.

As chamadas tecnologias sociais, como mais um desdobramento de práticas solidárias que almejam a sustentabilidade, correspondem a práticas de inclusão cuja melhoria na condição de vida decorre da intersecção de “diferentes maneiras de conhecer o mundo – saberes tradicionais, saberes populares e saberes científicos; saberes pertencentes ao campo das ciências humanas e saberes pertencentes ao campo das ciências exatas.” (OTERO; JARDIM, 2004, p. 122)

A infância e a juventude quilombolas convivem com um trabalho familiar que reassume dimensão educativa na medida em que esse não se funda na base exploratória da força de trabalho tão presente em uma sociedade que estratifica/classifica pelas diferenças. No âmbito do trabalho familiar, as gerações presentes têm desenvolvido uma consciência política que coaduna com a defesa do território, visto que os tempos de trabalho são tempos de, igualmente, brincar, estudar, escutar, observar, confrontar o vivido com o desconhecido, que é função da escola propiciar e fomentar.

5 Sobre a Educação Escolar Quilombola

5.1 Características das escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica.

O projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios.

Embora ainda nos falte um quadro nacional, regional e local mais completo sobre as características dessas instituições escolares, as três audiências públicas realizadas pelo CNE no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permitem assim definir essa modalidade: Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

A educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país.

5.2 Etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola

Como integrante da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola é dever do Estado, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal. Deverá também atender aos critérios de flexibilidade na sua organização escolar conforme o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), seguindo as orientações gerais prescritas nos arts. 24, 26 e 26-A dessa mesma lei.

A Educação Escolar Quilombola pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características.

Guardadas as particularidades da vivência e realidade quilombolas, a educação a ser ofertada e garantida a essas comunidades deverá estabelecer as etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica:

- a) a Educação Infantil, que compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos;
- b) o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, e organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
- c) o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Deverá também considerar as modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como a Educação a Distância.

Cabe ressaltar que os sistemas de ensino na organização das atividades consideradas letivas das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverão considerar as orientações dadas pelo art. 23 da LDB e sua relação com as demandas e especificidades dessas comunidades. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola poderá se organizar de variadas formas, tais como séries anuais; períodos semestrais; ciclos; alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Reitera-se que os sistemas de ensino, ao organizar as etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, deverão considerar o exposto nestas Diretrizes, no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, com especial atenção para a aproximação entre a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo no processo de implementação destas Diretrizes.

5.2.1 Educação Infantil

No cumprimento da Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser desenvolvida de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e as lideranças quilombolas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 e 5 anos. Deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural.

Na Educação Infantil, a frequência das crianças de até 3 anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos valendo-se de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em creches ou instituições de Educação Infantil, ou programa integrado de atenção à infância ou, ainda, em programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

É fundamental ressaltar que, na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola, deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses e as necessidades de cada comunidade quilombola.

Visando ao bem-estar e ao direito das crianças quilombolas na Educação Infantil, as instituições educativas que ofertam tal etapa e em atendimento às reivindicações do Movimento Quilombola deverão proporcionar a participação das famílias e dos anciãos,

especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil. Deverão ainda considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da organização curricular de acordo com seus espaços e tempos socioculturais. Outra função será elaborar material didático específico para a Educação Infantil, junto com os docentes quilombolas, Secretarias de Educação, instituições de Educação Superior e pesquisadores, a fim de garantir a introdução de aspectos socioculturais quilombolas considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Aos profissionais da Educação Infantil, nos seus processos de formação inicial e continuada, deverão ser proporcionados estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas, parlendas, brincadeiras e jogos. Isso objetivando maior compreensão da vivência desse ciclo da formação humana, suas especificidades e características comuns quando comparado com outras infâncias vividas no país no meio rural e urbano.

Cabe ao MEC redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. É importante que esses equipamentos, pelo desgaste natural com o uso, sejam considerados como material de consumo, havendo necessidade de reposição.

O MEC deverá viabilizar também, por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, um processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

5.2.2 Ensino Fundamental

No cumprimento do Ensino Fundamental como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância e da adolescência destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

Enquanto direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, o Ensino Fundamental deve constituir-se em tempo e espaço de formação para a cidadania, articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e ao direito à igualdade. Nesse sentido, é de obrigação do Estado a sua universalização, incluindo nessa as comunidades quilombolas.

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo,

na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio socio-cultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla.

Para tal, deverá garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório.

O Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, realizará os três anos iniciais como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para oferecer a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento da aprendizagem básica, imprescindível para o prosseguimento dos estudos.

Cabe ainda destacar a reivindicação das comunidades quilombolas quanto à oferta do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, preferencialmente nos territórios quilombolas.

5.2.3 Ensino Médio

No cumprimento do Ensino Médio como direito social, dever do Estado e como etapa da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua juventude e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

As escolas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, a saber: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá garantir aos estudantes a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas. Além disso, esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. Eles também deverão

ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, as comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado ao seu modo de vida e organização social. Por isso, as propostas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão considerar as especificidades de ser jovem quilombola, seus desafios, dilemas e complexidades sendo ofertadas, preferencialmente, em territórios quilombolas.

Os sistemas de ensino, por intermédio de ações colaborativas, deverão promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica, ouvidas as comunidades.

As escolas de Ensino Médio deverão inserir no seu projeto político-pedagógico temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como um direito ao jovem quilombola egresso do Ensino Médio; as possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior como um direito constitucional garantido aos jovens oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas do país; a relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais e as questões que envolvem as situações de abandono do campo pelos jovens. Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.

5.2.4 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de educação transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento da sua potencialidade socioeducacional em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 13/2009.

Além da LDB, as escolas da Educação Básica, no que se refere à Educação Especial, estão orientadas a seguir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política, pelo seu caráter nacional, deverá ser universalizada para todas as escolas brasileiras e, nesse sentido, cabe a ela atender às comunidades quilombolas.

Durante as audiências públicas, várias lideranças e educadores quilombolas presentes solicitaram especial atenção do Conselho Nacional de Educação em relação à elaboração de orientações específicas para a oferta e garantia da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola. Falta muito para que o Atendimento Educacional Especializado se realize nessas comunidades, tanto nos territórios quilombolas rurais quanto nos urbanos.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deverá realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes que dele necessitem.

Os sistemas de ensino possuem obrigações a cumprir na garantia desse direito. Uma delas é assegurar a acessibilidade aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, profissionais especializados, tecnologia assistiva, alimentação escolar e outros materiais e recursos necessários ao atendimento dos estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos quilombolas.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da consulta e opinião da família e das especificidades socioculturais, as escolas deverão contar com assessoramento técnico especializado e apoio da equipe responsável pela Educação Especial dos sistemas de ensino.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que demandam esse atendimento.

5.2.5 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Com base na Constituição Federal de 1988, aos cidadãos de todas as faixas etárias, incluindo aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular, foi estabelecido o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais.

No decorrer dos anos, a concepção do direito à educação das pessoas jovens e adultas extrapolou o enfoque meramente etário e cada vez mais adentrou a esfera do direito à educação nos diferentes ciclos da vida. Do ponto de vista nacional e internacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser pensada como uma educação ao longo da vida. Tal concepção impacta as políticas e as práticas de EJA.

Portanto, atualmente, a EJA é considerada como uma exigência de justiça social para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão, nem se configure na escolarização tardia de milhares de cidadãos e cidadãs nem tampouco como mais uma experiência de fracasso e exclusão. (RIBEIRO, 1997)

A EJA realizada nas instituições escolares caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos, ligada às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e aos interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida. A proposta pedagógica da EJA deverá ser contextualizada de acordo com as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas. Cabe aqui um alerta: a oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

As propostas educativas de EJA na Educação Escolar Quilombola deverão ser realizadas numa perspectiva de formação ampla, favorecendo também o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, aos adultos e aos idosos quilombolas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Nesse sentido, a EJA se articula à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tal articulação deverá considerar os princípios de uma formação ampla, o etnodesenvolvimento, a sustentabilidade socioambiental e o respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, regionais políticas, econômicas e culturais.

5.2.6 Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que define e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008, apresenta aspectos importantes sobre a oferta dessa modalidade para as comunidades quilombolas rurais e urbanas, os quais também deverão ser considerados na Educação Escolar Quilombola.

Segundo o referido parecer, cabe à Educação Profissional Técnica de Nível Médio a ser ofertada para as comunidades urbanas e rurais:

[...] considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vivida. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade mais geral. Deve, em consequência, considerar as lutas pelo direito à terra, ao território, ao desenvolvimento sustentável e à memória, requerendo pedagogia que reconheça e respeite as particularidades étnico-culturais de cada comunidade e a formação específica de seu quadro docente.

A Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a realidade e a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas é, portanto, um direito. Sua implementação consiste no fomento, na oferta, na garantia do acesso e da permanência à Educação Profissional e Tecnológica articulada (integrada ou concomitante) e subsequente ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões e comunidades quilombolas rurais e urbanas. Consiste, ainda, na oferta e garantia da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade.

É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da

realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação. (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 26 e 27)

Nesse sentido, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola pode ser realizada de modo interinstitucional, devendo ser ofertada em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, as instituições de Educação Superior, outras instituições de ensino e pesquisa e com a participação de organizações do Movimento Negro e do Movimento Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade e deverá ser disponibilizada, preferencialmente, nos territórios quilombolas.

5.3 Funcionamento da Educação Escolar Quilombola

Dadas as condições de desigualdades socioeconômicas e regionais que atingem as comunidades quilombolas brasileiras, o funcionamento com qualidade das escolas quilombolas e daquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas é desafiador. Algumas das sérias questões a ser enfrentadas dizem respeito à arquitetura, ao transporte e à alimentação escolar.

As questões ligadas à arquitetura da escola estão interligadas com os processos de financiamento e com a nucleação associada ao transporte escolar. Mesmo que possamos fazer uma análise específica de cada um dessas dimensões, é inegável a forma imbricada como se realizam e a sua lamentável precariedade.

Além da inclusão da Educação Escolar Quilombola na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB, art. 10, XV), no que se refere à distribuição proporcional de recursos dos Fundos, a organização, a gestão e o funcionamento da Educação Escolar Quilombola deverão ter rubrica própria que atenda às suas especificidades.

O financiamento deverá considerar também os critérios específicos para a construção de escolas quilombolas, os quais deverão ser estabelecidos pelo Ministério da Educação em diálogo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e representantes do Movimento Quilombola.

A construção e a reforma das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverão levar em conta a arquitetura específica que favoreça espaços culturais e pedagógicos. Relembrando que as comunidades quilombolas rurais são também consideradas como povos do campo, as escolas públicas localizadas nessas comunidades poderão seguir as orientações do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA:

Art. 4o- Inciso V - A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo.

Embora a realidade urbana das comunidades quilombolas apresente suas peculiaridades em comparação com o contexto rural, podemos estender algumas dessas orientações para as escolas de comunidades quilombolas urbanas, de acordo com as particularidades dessas.

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, os quilombolas presentes denunciaram veementemente as mais diversas situações de abandono do poder público em relação às escolas em territórios quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, sobretudo no contexto rural. Uma delas diz respeito às condições precárias do prédio escolar. Pensar a arquitetura das escolas localizadas nesses territórios vai além de uma arquitetura que dialogue de forma sustentável com sua cultura, seus costumes, suas tecnologias. Significa algo mais urgente: retirar esses estudantes de espaços físicos precários e, ao mesmo tempo, construir prédios escolares adequados.

Segundo Hage (s/d), na sua maioria a escola localizada nas áreas rurais funciona em espaços improvisados, cedidos ou alugados de instituições religiosas ou privadas, em barracões, igrejas e salões comunitários, em condições muito precárias, com pouca ventilação, espaços muito apertados, ausência de carteiras e de material didático. Uma situação que afeta estudantes, docentes e familiares e induzem ao seu deslocamento para as áreas urbanas à procura de melhores condições para estudar. A análise dessa situação, em vez de resultar em uma ação mais incisiva e democrática do poder público local em colaboração com os Estados e a União, no sentido de corrigir tal desigualdade, tem sido, na realidade, usada como justificativa para a realização de políticas de nucleação. Estas, por sua vez, levam ao fechamento dessas escolas, muitas das quais se localizam em comunidades quilombolas rurais ou atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Além disso, segundo o autor supracitado, temos a ausência de escolas nas comunidades localizadas nas áreas rurais. Essa insuficiência tem imposto o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que vivem no campo para as escolas localizadas no meio urbano em todo o país. Esse problema se agrava à medida que os alunos vão avançando para as séries mais elevadas, em que mais de 90% daqueles que vivem no campo precisam se deslocar para as escolas urbanas para cursar o Ensino Médio (INEP, 2002). Se somarmos aos dados as dificuldades de acesso às escolas, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as condições de tráfego das estradas, compreendemos que a saída do local de residência acaba por tornar-se uma condição para o acesso à escola, e não uma opção dos estudantes. É o que também acontece em várias comunidades quilombolas rurais.

O mesmo autor ainda alerta que a forma como a nucleação aparece como parte da solução para esse problema tem impossibilitado a garantia do direito à educação para várias comunidades que vivem no campo. Não se trata somente de uma resposta racional ao uso dos recursos públicos em razão do baixo número de estudantes que frequentam algumas escolas em comunidades localizadas no campo e distribuídas nas diferentes regiões brasileiras, tampouco de uma solução para a pouca oferta dessas escolas. Trata-se de pensar uma alternativa construída com a participação das comunidades, ouvindo propostas, críticas e denúncias que essas têm a fazer sobre a concepção de nucleação, a forma precária como ela se estabeleceu e como tem acarretado situações de perigo, desestímulo, discriminação e preconceito aos estudantes e a suas famílias. Essa realidade atinge também a população quilombola rural e as escolas por ela frequentadas.

Um dos desdobramentos da nucleação tem sido o transporte escolar. Embora esse se configure como uma prática antiga presente, sobretudo nas regiões rurais, a política de nucleação deu relevo às práticas e aos programas de transporte escolar, porém sem a devida adequação. A precariedade que existia se intensificou.

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, foi unânime a denúncia da situação de desrespeito, abandono e de sobrecarga imposta aos pais, mães, responsáveis, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas, por causa da política de transporte escolar articulada ao processo de nucleação.

É importante considerar, nesse caso, a imbricação entre desigualdade socioeconômica e desigualdade regional em nosso país. Nas escolas em regiões quilombolas localizadas nos Estados e Municípios com a oferta precária da Educação Básica, em locais mais distantes e ainda carentes de políticas públicas básicas como moradia, estradas, energia elétrica, telefonia, saneamento básico, saúde e emprego, a situação se torna ainda mais agravante. Nas estações de chuva, o transporte nem sequer chega a essas comunidades, o que significa que os estudantes não conseguem frequentar a escola, e as escolas não cumprem o total da carga horária mínima de 800 horas garantidas na LDB.

Além do cansaço, a situação de nucleação e sua imbricação com o transporte escolar afetam o desempenho escolar dos estudantes residentes nos territórios quilombolas que chegam à escola, muitas vezes, com fome, com roupas empoeiradas, em estado de estresse, sono e cansaço; nem sempre essa realidade é considerada pelas escolas. Somado a isso, o tempo gasto para transportar os estudantes desorganiza a vida da família. Como é sabido, várias famílias quilombolas vivem da agricultura, da pequena pecuária, são empregados de pequenos comércios, atuam como domésticas e exercem atividades rurais ou urbanas que envolvem toda a família. Os filhos e as filhas são imprescindíveis para a produção cotidiana da existência dessas famílias e na ajuda aos mais velhos. O tempo quase integral que passam na escola em razão da nucleação e das precárias condições de deslocamento e transporte escolar nada tem a ver com a proposta de uma escola em tempo integral que respeite as particularidades territoriais e culturais dos quilombolas.

A nucleação pode acarretar desenraizamento dos estudantes em relação ao seu lugar de origem e produzir situações constrangedoras e *bullying* nas escolas. Nesse sentido, afeta as identidades. No contexto da nucleação, muitas instituições nem sequer inserem em seus currículos a discussão sobre a realidade e a história das comunidades quilombolas, suas identidades culturais e políticas. As crianças, os adolescentes, os jovens e adultos enfrentam várias situações de preconceito, isto é, são criticados no seu jeito de ser, de falar, de vestir, de comer e de construir conhecimento. Além disso, recebem insultos raciais.

Tal política tem revelado um mau funcionamento e uma má aplicação de recursos públicos no que se refere não somente às comunidades quilombolas, como também aos outros coletivos sociais que vivem fora dos centros considerados urbanos. A superação dessa situação não depende apenas de vontade política, mas de mudanças na própria política de financiamento e transporte escolar e na aplicação de recursos públicos voltados para a garantia do direito à educação da população que vive fora do perímetro urbano. Depende, ainda, do acompanhamento e monitoramento do poder público e do controle público da sociedade civil em relação às formas por meio das quais o direito à universalização da Educação Básica vem se efetivando ou não nos contextos rurais.

A nucleação se configura como um problema maior quando pensamos nas crianças menores, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Sobre elas a atenção das famílias recai como um cuidado redobrado devido ao ciclo da vida em que encontram. Sendo a proteção da infância um dever do Estado, o mesmo deverá ocorrer com os sistemas de ensino e suas escolas, com destaque especial, na educação ofertada para as crianças das comunidades quilombolas, os demais povos do campo e a população indígena.

No caso dos jovens, as várias comunidades quilombolas presentes nas audiências públicas realizadas pelo CNE demandaram que esse fosse realizado preferencialmente nos territórios quilombolas, mediante regime de colaboração entre os sistemas de ensino e consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas. Reconhecendo os limites da oferta do Ensino Médio público em nosso país, discutiram que, quando tal situação não for possível, devem-se considerar as condições mais favoráveis e seguras de deslocamento, transporte e segurança aos estudantes e profissionais da educação.

No caso do Ensino Médio, há também a demanda pela oferta da modalidade Educação Profissional Técnica em Nível Médio com uma proposta pedagógica voltada para as questões de trabalho e organização da vida social das comunidades quilombolas. Não se trata de uma importação de tecnologias, mas do estudo aprimorado de tecnologias apropriadas para a realidade quilombola na qual a escola está inserida e da abertura de novas possibilidades técnicas e tecnológicas que contribuam para ampliar, melhorar e formar os jovens quilombolas sem desconsiderar sua cultura, seus conhecimentos tradicionais, sua história e seus valores. A proposta é que essa modalidade também seja ofertada preferencialmente em território quilombola.

No entanto, é sabido que, em algumas realidades brasileiras, a nucleação para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio articulado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos, ainda é necessária. Nesse caso, recomenda-se que as escolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Levando-se em consideração os pontos de interseção entre a realidade das comunidades quilombolas rurais e a dos demais povos do campo, é possível afirmar que existe legislação educacional com parâmetros explícitos em relação à política de nucleação vinculada ao transporte escolar. Podemos citar a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essas se aplicam também para a realidade da Educação Escolar Quilombola.

No art. 3º, a referida resolução afirma que:

Art. 3º (...)

§ 1º - A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (...).

(...) Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

O § 2º desse mesmo artigo estabelece que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

No seu art. 4º, a Resolução institui que:

Art. 4º (...)

Parágrafo único: Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida;

(...) quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio integrado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos, os arts. 5º e 6º dessa Resolução asseveram que:

Art. 5º A nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura;

Art. 6º [...] deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Sobre o transporte escolar, a mesma Resolução estabelece em seu art. 8º que esse, “quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) quanto aos veículos utilizados” (Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997), o qual põe em vigor o seguinte:

Os veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto: registro como veículo de passageiros; inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança; pintura de faixa horizontal na cor amarela, em toda a extensão da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto; equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo; lanternas de luz com cores específicas nas extremidades da parte superior dianteira e traseira e cintos de segurança em número igual à lotação (CTB, art. 136, cap. XIII).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece, ainda, que o transporte escolar será oferecido considerando-se o regime de colaboração entre os entes federados.

Portanto, os sistemas de ensino possuem regulamentações e orientações legais sobre o tema. É necessário que construam canais de consulta e diálogo com as comunidades quilombolas e suas lideranças na busca de melhores soluções para a garantia da Educação Escolar Quilombola no próprio território quilombola e as melhores condições para a frequência e a permanência dos estudantes nessas mesmas escolas e, quando necessário, nas escolas do entorno.

Outra questão levantada durante as audiências públicas refere-se à presença de escolas multisseriadas nos territórios quilombolas. Reconhecendo a sua existência principalmente nos territórios localizados nos contextos rurais, houve o reconhecimento de que em algumas situações a sua existência é ainda necessária, porém, enfatizou-se a necessidade de superação dessa forma de funcionamento das escolas. Além disso, houve a reivindicação do

direito à formação dos professores que atuam em instituições escolares ainda organizadas dessa maneira e que atuam sem a conclusão dos seus estudos, quer seja em nível médio, quer seja em nível superior.

5.3.1 Material didático e de apoio pedagógico

As comunidades quilombolas e suas lideranças têm reivindicado, historicamente, o direito à participação na produção de material didático e de apoio pedagógico específicos, produzidos pelo MEC e pelos sistemas de ensino e voltados para a realidade quilombola. Reivindicam a parceria entre os quilombolas, pesquisadores do tema, sobretudo aqueles vinculados aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, e as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na elaboração desse tipo de material.

O Ministério da Educação tem produzido algum material específico e enviado às escolas; porém, esbarra em uma questão delicada: a forma como os gestores de sistemas de ensino e suas respectivas Secretarias de Educação encaminham esse material até os estabelecimentos. Muitas vezes, o próprio gestor de sistema de ensino e da escola desconhece a presença de escolas quilombolas na sua zona de atuação. Outras vezes, por causa de interpretações pessoais e/ou políticas partidárias, se omite, não exercendo o seu dever público de fazer chegar a essas escolas o material enviado pelo MEC.¹¹

Em outras situações, quando o material específico é encaminhado pelo MEC e direcionado pela gestão do ensino às escolas quilombolas e àquelas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, o processo é feito sem o devido cuidado e sem o acompanhamento de uma sistemática formação em serviço para uso adequado desse material.

É sabido da necessidade de formação de quadros qualificados para atuar na gestão dos sistemas de ensino em nosso país, bem como da dificuldade de organização dos seus processos de formação em serviço. Para esse setor, a articulação com a universidade, as ONGs, os movimentos sociais, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de assessoria, projetos de extensão universitária, cursos modulares, seminários, palestras, poderá ser estratégia de formação em serviço que atenda gestores, técnicos e coordenação pedagógica que atuam nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesses processos, poderão ser incluídas orientações sobre como trabalhar com material de apoio pedagógico específico, produzido para as comunidades quilombolas, desde que analisada e verificada a sua qualidade técnica, conceitual e teórica.

Essa ação também poderá contribuir com a produção de material ainda mais específico que dialogue com as realidades locais dos vários quilombos existentes no Brasil. É desejável que os processos de formação em serviço tanto de professores quanto de gestores possam se realizar também na forma de intercâmbio entre as diferentes escolas quilombolas e suas práticas pedagógicas.

11 No período 2009/2010, o Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, distribuiu 5.053 kits quilombolas e aproximadamente 300 mil livros didáticos e paradidáticos com conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para as escolas em comunidades quilombolas. São eles: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/2003, Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, Superando o racismo na escola, Uma história do povo kalunga, Estórias quilombolas, Quilombos-espaco de resistência de homens e mulheres negras, Minas de quilombos e YOTÉ – o jogo da nossa história.*

O processo de produção e distribuição de material didático e de apoio pedagógico para a Educação Escolar Quilombola deverá ainda estar de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96 e na redação dada pela Lei nº 10.639/2003. De acordo com estas Diretrizes, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica nas etapas e modalidades da Educação Básica deverão providenciar:

- *Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (p. 23) [...]*
- *Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26a da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).*
- *Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (p. 25).*

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios também deverão assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e a distribuição de livros, obras de referência, literaturas infantil e juvenil, material didático-pedagógico e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura das comunidades quilombolas.

5.3.2 Alimentação escolar

Outra questão séria, e que diz respeito à organização e ao funcionamento das escolas quilombolas e das escolas que recebem estudantes oriundos desses territórios, refere-se à alimentação escolar. Há uma reivindicação histórica das organizações do Movimento Quilombola em relação à alimentação destinada às escolas e seus estudantes. Os quilombolas reivindicam uma alimentação escolar articulada aos costumes locais, à sua dieta alimentar, aos modos de ser e de produzir das comunidades.

Algumas experiências de alimentação escolar específica destinada às comunidades quilombolas têm sido desenvolvidas no Brasil. Todavia, ainda acontecem como programas e projetos específicos. A Educação Escolar Quilombola deverá implementar um programa institucional de alimentação escolar voltado para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas e seus hábitos alimentares. Esse deverá ser organizado em regime de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e por meio de convênios entre sociedade civil e poder público.

Contudo, cabe um alerta: todo e qualquer programa de alimentação escolar dirigido às comunidades quilombolas deverá ser desenvolvido mediante diálogo e consulta a essas comunidades. Deverão ser ouvidas as lideranças quilombolas e o Movimento Quilombola local, a fim de que tais políticas se realizem de forma coerente com suas reais necessidades e hábitos

alimentares, os quais variam de acordo com a região do país. Essa postura implica também o monitoramento da política pública por parte dos quilombolas.

O respeito à diversidade cultural no que concerne à garantia da alimentação escolar a essas comunidades acarreta a superação de práticas alimentares massificadas, industrializadas e muito pautadas no modelo urbano de alimentação. As comunidades quilombolas rurais guardam processos de produção e consumo alimentar diferenciados daqueles dos demais grupos que vivem no meio urbano. Para conhecer tal realidade, o poder público deverá considerar a especificidade, a sabedoria e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas próprias comunidades, elegendo-as como seu principal interlocutor na elaboração e construção da política.

A prática agrícola é uma atividade comum e ancestral de várias comunidades quilombolas. Por mais que existam projetos específicos de construção de hortas nas escolas, muitas vezes, essas ações são realizadas pela equipe pedagógica e pelos docentes sem o menor diálogo com a comunidade atendida. Acabam privilegiando práticas urbanas de plantio, uso de agrotóxicos, organização incorreta do solo, tempo incorreto de plantio, etc.

Uma política de alimentação escolar na perspectiva quilombola deverá incluir, além de cuidado com as técnicas de plantio, colheita e conservação dos alimentos, os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar de acordo com a história, a cultura e os hábitos alimentares das próprias comunidades. Nesse caso, os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executem serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, tendo em vista o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2005, que cria a área profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Se a questão da alimentação escolar saudável tem sido debatida para a educação escolar em geral, ela se torna ainda mais séria quando se pensa a peculiaridade da dieta alimentar dos povos indígenas e quilombolas. Por isso, estas Diretrizes orientam e alertam os sistemas de ensino e suas escolas para a gravidade dessa situação. Muitas vezes, a falta de conhecimento e de consideração por parte da gestão do sistema de ensino e das escolas em relação aos costumes alimentares das comunidades quilombolas acaba resultando em prejuízos à saúde dos estudantes, docentes e familiares, tais como aumento da pressão arterial (uso de alimentos com alto percentual de sódio), obesidade, aumento do colesterol, infecções intestinais, dentre outras.

Existem, atualmente, algumas iniciativas do Governo Federal que envolvem o estímulo da produção agrícola de agricultores familiares e comunidades tradicionais, dentre eles, as quilombolas. Esses programas, de âmbito mais geral, poderão envolver as escolas da região ou a comercialização e o consumo dos alimentos produzidos pelas pessoas da comunidade à própria escola. Para tal, convênios entre as secretarias de educação, cooperativas e organizações quilombolas, ONGs e associações poderão ser realizados.

Mais do que essas iniciativas, porém, a questão da alimentação escolar na Educação Escolar Quilombola orienta os sistemas de ensino a implementar um programa institucional de alimentação escolar voltado para as particularidades socioculturais das comunidades quilombolas, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre sociedade civil e poder público.

Uma política de alimentação escolar voltada para as especificidades das comunidades quilombolas rurais e urbanas envolve, ainda, questões ligadas a soberania alimentar, ao desenvolvimento sustentável e ao etnodesenvolvimento, as quais deverão ser consideradas pelas políticas públicas educacionais, na formação inicial e continuada (incluindo a formação em serviço) dos profissionais da educação e no estabelecimento de políticas intersetoriais.

5.4 O currículo

Como alerta Silva, T. (1996), o currículo deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico. Existe, hoje, uma tradição crítica do currículo, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ele também não é transcendente e atemporal. Possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, todo o conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis.

O currículo é, portanto, uma arena política e um território em disputa, como nos diz Arroyo (2011). Estando profundamente envolvido em um processo cultural é, consequentemente, um campo de produção ativo da cultura. Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais. É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite.

Esse é um desafio colocado para estas e quaisquer Diretrizes Curriculares de caráter nacional, estadual ou municipal. Portanto, quanto mais próximos os sistemas de ensino e seus gestores estiverem do contexto e das comunidades para os quais suas orientações pedagógicas se dirigem, maior será a possibilidade de diálogo e compreensão dos processos de contestação e de disputa do currículo e sua realização no cotidiano da escola.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas explicitadas nestas Diretrizes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, *a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos* (p. 22).

Tais orientações deverão ser seguidas pelas escolas de todo o país e dizem respeito às etapas da Educação Básica e suas modalidades. Portanto, a ideia de um currículo aberto não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; todavia, em razão de suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização.

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas.

Ainda de acordo com estas Diretrizes, o currículo na Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território.

Para tal, faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade.

A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil, antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da

Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura, o trabalho e o etnodesenvolvimento são práticas que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença

como quilombola e na igualdade de direitos sociais, como cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social. Sendo assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola terá que, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

Nesse sentido, tal currículo deve se organizar em constante diálogo com o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Deve-se considerar, portanto, que as comunidades quilombolas são espaços onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades.

O reconhecimento das africanidades que, “apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra” (OLIVEIRA, E., 2003, p. 40), deverá também ser um importante eixo orientador da ação pedagógica e do currículo da Educação Escolar Quilombola. Indo além do que é afirmado pelo autor, podemos dizer que tais concepções presentes no processo das africanidades dizem respeito à diáspora africana. A educação será, portanto fonte de fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africana, quer não.

Cabe nesse aspecto um destaque: durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, foram inúmeras as situações em que os presentes fizeram denúncias de violência religiosa nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Geralmente, tais situações se apresentavam nos casos de polarização e tensão entre grupos religiosos de determinadas vertentes cristãs e neopentecostais e os de matriz afro-brasileira.

Portanto, um cuidado deve ser tomado no currículo ao tematizar as questões da religiosidade, de maneira geral, e do ensino religioso, de maneira particular. Em muitas escolas, assistimos a práticas de ensino religioso que extrapolam o que está determinado no art. 33 da LDB, a saber:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997)

É conhecida a manipulação que a implementação de tal artigo tem sofrido nas escolas brasileiras de modo geral e como esse tem recebido interpretações distorcidas em algumas redes de ensino públicas e privadas do país.

A Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. O currículo não deve privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas,

no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como outros coletivos sociais, vivenciam práticas religiosas diversas. Existem até aqueles que não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública. O que se deve destacar, nesse caso, é que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática.

Dessa maneira, a Educação Escolar Quilombola deverá proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. As comunidades quilombolas e os próprios profissionais da educação deverão denunciar todas as vezes em que esse ocorrer, tanto sob forma de orientação do sistema de ensino quanto pelas práticas de docentes, gestores e até mesmo pela intervenção das famílias dentro das escolas.

A intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo e a homofobia. Nas audiências públicas, foram inúmeras as denúncias dos quilombolas a respeito de situações que envolvem ofensa moral, agressões verbais e físicas, *bullying* em relação às questões étnico-raciais e à diversidade sexual. Na realização cotidiana do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo.

Por isso, a Educação Escolar Quilombola deverá incluir nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Deverá ainda inserir nos processos de formação inicial e em serviço dos profissionais das escolas o estudo acerca dos preceitos legais que proíbem a adoção de tais práticas.

5.5 O calendário escolar

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá introduzir as comemorações nacionais e locais no calendário, evitando restringi-las às meras “datas comemorativas”.

Há que se questionar quais são as datas e os eventos comemorados, como eles são organizados na escola, qual é o envolvimento de estudantes e comunidade na organização das festas e cerimônias, se essas mantêm o caráter laico da escola pública ou se são usadas como forma de imposição de determinado credo ou comemoração religiosa, dentre outras.

A melhor forma de reorganizar o calendário é discuti-lo com a comunidade e os estudantes. Para tal, o assunto poderá ser levado para discussão nas assembleias escolares, com o Colegiado ou Conselho Escolar, com o Grêmio Estudantil, bem como ser tema das reuniões e visitas à comunidade. Essa poderá ser uma estratégia da escola para o conhecimento, a consulta e a escuta atenta do que é considerado mais marcante pela comunidade a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola.

Cabe destacar que as comemorações deverão ser precedidas e acompanhadas de uma discussão pedagógica com os estudantes sobre o seu sentido e o seu significado, sua relação com a sociedade em geral e a comunidade quilombola em específico. Poderá ser, portanto, a culminância de atividades realizadas em sala de aula com os estudantes, projetos de trabalho, projetos de áreas, de disciplinas específicas ou atividades interdisciplinares.

Nesse processo de discussão, pesquisa e estudo, muitas datas e comemorações naturalizadas como universais poderão ser discutidas, problematizadas e ressignificadas mediante diálogo e entendimento entre a escola e a comunidade. Os sistemas de ensino também

poderão desenvolver um procedimento de releitura e ressignificação das várias datas comemorativas junto com as escolas e a comunidade.

Desse modo, pode-se concluir que algumas datas e comemorações fazem mais sentido e têm maior significado do que outras para os estudantes e seus familiares, como também outras poderão ser problematizadas. Contudo, mais do que enfatizar datas e comemorações, a escola e seu currículo deverão orientar os estudantes e docentes a compreender as mudanças no processo histórico, tensionamentos, lutas sociais, fatos marcantes da vida das comunidades e do país considerados como pedagogicamente relevantes de ser estudados pela escola. Portanto, faz-se necessário, dentro da autonomia de organização do calendário escolar, um olhar atento às comemorações e sua ressignificação.

Considerando-se os avanços do país na luta antirracista, cabe destacar a importância do Dia Nacional da Consciência Negra como culminância de várias ações e práticas pedagógicas realizadas nas escolas e que abordem a temática afro-brasileira e africana. Trata-se do reconhecimento nacional da resistência cultural, política e social do povo negro, que se encontra na Lei nº 9.394/96 (LDB) e deve ser comemorado no calendário escolar. De acordo com a LDB:

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003)

Para além desse aspecto e da simplificação que as datas comemorativas acabam recebendo em algumas escolas, o calendário escolar deverá incluir outras datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas.

5.6 A avaliação

A avaliação na Educação Escolar Quilombola se aproxima de vários aspectos da Educação Escolar Indígena, guardadas as especificidades. Por isso, várias orientações presentes nestas Diretrizes poderão também ser encontradas no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Muito foi escrito e dito sobre a avaliação escolar e sua relação com os processos de aprendizagem. Há concordância de que ela deve ser diagnóstica, participativa, processual, formativa, dinâmica e deve dialogar com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nas suas vivências históricas e socioculturais, bem como os ditos conhecimentos historicamente organizados pela humanidade e acordados como parte integrante da educação brasileira. Sabe-se que os processos avaliativos não são neutros. Eles implicam uma seleção de conteúdos do currículo e podem até ser punitivos e classificatórios.

A avaliação como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Nesse sentido, na Educação Escolar Quilombola ela deverá servir para aprimorar o projeto político-pedagógico e garantir o direito do estudante a ter respeitado o seu processo de aprendizagem e de formação humana.

A avaliação na Educação Escolar Quilombola deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla.

Dessa forma, a avaliação externa e interna do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deverá considerar o direito de aprendizagem; os conhecimentos tradicionais; as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais; o seu desenvolvimento dentro dos ciclos de formação humana, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

É importante considerar a inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica condicionada às especificidades das comunidades quilombolas. Para tal, essas comunidades e suas lideranças deverão ser ouvidas. A realidade quilombola ajuda a indagar e problematizar até a tendência homogeneizadora presente nas metodologias e nos critérios avaliativos estabelecidos pelo sistema nacional de avaliação.

Não basta apenas mudar estratégias e metodologias de avaliação institucional das escolas e da aprendizagem dos estudantes sem considerar os sujeitos, os seus processos próprios de produção do conhecimento e as suas formas de aprendizagem em interação com os contextos histórico, social, cultural e escolar. É importante que os sistemas de ensino, as escolas e os profissionais da educação envolvidos na oferta da Educação Escolar Quilombola considerem as formas por meio das quais os estudantes quilombolas aprendem, na vivência da comunidade, na relação com o mundo do trabalho, as tradições e a oralidade e como esses fatores se articulam com o conhecimento e a aprendizagem produzidos no contexto escolar.

É importante ainda considerar as condições da oferta, a infraestrutura e a formação dos docentes que atuam nas escolas quilombolas existentes no país e a urgente necessidade de garantir aos estudantes, aos profissionais da educação e às comunidades que atuam na Educação Escolar Quilombola condições dignas de realização do fazer educativo. O conhecimento dessa realidade deverá ser considerado pelos processos de avaliação institucional contribuindo para uma análise mais cuidadosa dos seus resultados, bem como para superar a tendência de ranqueamento das escolas mediante os resultados obtidos na avaliação.

A discussão mais aprofundada da avaliação institucional articulada ao conhecimento da realidade dos contextos regionais e socioculturais e da desigualdade das escolas brasileiras deverá colaborar na superação da adoção dos resultados dessas avaliações como medida punitiva aos docentes, tal como tem sido feito, lamentavelmente, por algumas redes de ensino. A expectativa é de que essa problematização possa fazer avançar, de fato, o direito à educação e à aprendizagem.

Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, ao implementar processos avaliativos institucionais na educação escolar, deverão considerar, portanto, as múltiplas e diversas realidades culturais e regionais existentes no Brasil, no contexto das desigualdades e da diversidade.

Um papel importante deverá ser atribuído aos Conselhos de Educação na Educação Escolar Quilombola, isto é, eles devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, garantindo-lhes o reconhecimento das suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais; suas atividades econômicas; as formas de produção de conhecimento das comunidades quilombolas, seus processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

5.7 O projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico (PPP) é um dos eixos da educação escolar de maneira geral e que possui particularidades quando pensamos a Educação Escolar Quilombola. De

acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o PPP, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento.

Aquelas Diretrizes orientam que “o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu Projeto Pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.” (p. 27)

Sendo, concomitantemente, um processo e um documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local), o PPP deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela.

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade.

Segundo Silva, D. (2007), para a construção do projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola, um passo fundamental é elaborar um diagnóstico da realidade, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro.

Para realizar o diagnóstico, é necessário fazer algumas perguntas iniciais sobre a comunidade na qual a escola se insere, tais como: Quem somos? Onde estamos? Como vivemos? Há quanto tempo vivemos nessa comunidade? Quem são nossos ancestrais? Quais são os conhecimentos que aprendemos na vivência cotidiana da nossa comunidade?

Há perguntas sobre a própria escola: Qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos? O que aprendemos na escola e que tem relação com o que aprendemos em nossas comunidades? O que aprendemos na escola e nos ajuda a compreender melhor a nossa história? E também nos ajuda a compreender melhor a sociedade em que vivemos? Quem são os professores e as professoras da nossa escola? Como lidam com a nossa comunidade?

O diagnóstico poderá identificar quais são, de fato, as necessidades educacionais da comunidade quilombola rural ou urbana, como, por exemplo: Quantas e quais são as escolas quilombolas que existem no território quilombola no qual estamos inseridos? Quantas e quais são as escolas que existem nas proximidades desse território e que atendem os quilombolas? Quais são as etapas e modalidades da Educação Básica ofertadas pelas escolas quilombolas e

pelas escolas da região que atendem estudantes quilombolas? Existe nucleação escolar? Como ela é feita? Quais são os estudantes e qual é a faixa etária que ela atende? O que a nucleação escolar significa para a comunidade? Quais são as condições de transporte escolar? Como se dá a alimentação escolar nas escolas? Como estão as condições dos prédios escolares? A profissionalização dos docentes tem sido realizada de acordo com a Lei? Os profissionais da escola participam de processos de formação em serviço? Quem os oferta? Como? Quando? Essa oferta atende as necessidades desses profissionais e da escola? Como se dá a relação entre a gestão da escola, os profissionais, os estudantes e a comunidade? Como se dá a relação entre a escola, a comunidade e a gestão do sistema de ensino? O que a nossa escola necessita para atender à comunidade na qual está inserida? Que pontos positivos vemos na escola que temos? E negativos?

A realização de um diagnóstico poderá auxiliar na formulação do PPP da Educação Escolar Quilombola, bem como será o eixo orientador da proposta curricular a ser desenvolvida pelas escolas.

Construir o PPP poderá ser uma forma de autoconhecimento da escola e seus profissionais e de conhecimento do seu contexto. Para elaborá-lo, é necessário envolver o coletivo da escola e da comunidade. Seriam oportunas à escola e aos profissionais da educação, discentes e comunidade mais algumas indagações: Quem são os sujeitos centrais do projeto político-pedagógico a ser construído? Qual é o objetivo central do PPP que estamos elaborando? O que vamos fazer para alcançá-lo? Com quem? Quando? Quais serão nossos parceiros? Como envolver a gestão do sistema de ensino na realização do PPP? De quais recursos materiais e financeiros precisaremos para desenvolver essa proposta? Como as ações do PPP serão desenvolvidas em curto, médio e longo prazos?

De acordo com Silva, D. (2007), a construção do PPP é uma forma de a escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar. Nesse processo, ações são construídas, desconstruídas e reconstruídas. O ideal é que elas sejam feitas de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos. Trata-se de um processo no qual a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes. A escola se transforma na ação e poderá chegar a novas situações, construirá outras práticas e uma relação horizontal entre a ciência e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.

Para que tais ações aconteçam, as escolas precisarão do apoio do poder público local e da realização de algumas atividades, a saber: mobilizar a comunidade quilombola rural ou urbana para que seja sujeito na construção do PPP; registrar as práticas e as experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, sobretudo valorizando a sabedoria dos anciãos; valorizar os saberes da terra, os saberes aprendidos no trabalho, a ancestralidade construída no interior das diferentes comunidades quilombolas; organizar, dialogar com as secretarias estaduais e municipais a fim de conseguir tempo, espaço para discussão e desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola e estabelecer ações intersetoriais.

O PPP da Educação Escolar Quilombola deverá ser, nos dizeres de Santos, B. (1996), um projeto emancipatório baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Segundo o autor, o conflito serve, antes de tudo, para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá

imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo. Estas são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

5.8 A gestão e a organização da escola

A Educação Escolar Quilombola deverá atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro. As práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas.

Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e suas lideranças em âmbitos nacional, estadual e local. A gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida.

Os processos de gestão da Educação Escolar Quilombola também apresentam aspectos já contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e mantêm diálogo muito próximo com alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão estabelecer convênios e parcerias com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos dessas instituições, para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores que atuam nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios.

O processo de gestão da Educação Escolar Quilombola também deverá se realizar articulado à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico. A organização do tempo e espaço curricular, a distribuição e o controle da carga horária docente, além de considerar os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais, deverão se articular ao universo sociocultural quilombola. Trata-se de realizar a devida mediação entre gestão escolar e os processos de conhecimento.

A Educação Escolar Quilombola desenvolverá suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades de cada comunidade.

Assim como na Educação Escolar Indígena, a participação da comunidade quilombola, na definição do modelo de organização e gestão da Educação Escolar Quilombola, deverá considerar:

- I - suas estruturas sociais;
- II - suas práticas socioculturais e religiosas;
- III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV - suas atividades econômicas;

- V - critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;
- VI - a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;
- VII - a organização do transporte escolar;
- VIII - a definição da alimentação escolar.

5.9 A formação de gestores

A Educação Escolar Quilombola demanda ainda a formação de gestores de sistemas, das escolas e suas respectivas coordenações pedagógicas. Atualmente, é muito comum, no interior das secretarias de educação, a presença de coordenações ou núcleos da diversidade. Em algumas outras situações, há aqueles que cuidam especificamente das questões étnico-raciais e quilombolas. Todavia, nem sempre essa equipe possui conhecimento e qualificação para atuar com a complexidade das várias expressões da diversidade (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, povos do campo, população LGBT, dentre outras), tendendo a enfatizar, dentro do grande leque da diversidade, somente algumas de suas expressões e subalternizando outras. Portanto, formar esses profissionais da gestão educacional para a diversidade é também um dos eixos da Educação Escolar Quilombola.

Um dos aspectos que pode ser considerado inovador nessa formação e que está em curso em algumas realidades educacionais quilombolas do país é a participação da comunidade, dos anciãos e das lideranças quilombolas no processo de formação dos gestores e coordenadores pedagógicos. Trata-se do reconhecimento de que esses sujeitos constroem conhecimentos, são frequentemente os guardiões dos conhecimentos tradicionais, os quais, na maioria das vezes, não são dominados pelos gestores do poder público. Essa participação atenderá também uma das reivindicações das organizações do Movimento Quilombola, ou seja, a presença de suas lideranças nos processos de gestão da educação, do trabalho e da saúde a fim de também participarem da elaboração, análise e monitoramento das políticas voltadas para essas comunidades.

5.10 A formação de professores

Como destacado, de acordo com o documento final da CONAE (2010), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão: *h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.* (CONAE, 2010, p. 131-132, grifo nosso)

Essa deliberação orienta a elaboração destas Diretrizes, as quais enfatizam que a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Faz-se necessária pelo poder público a realização de um levantamento sistemático em âmbitos nacional, regional, estadual e local de dados sobre o perfil, as condições de trabalho e a formação de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola no Brasil.

A realização desse levantamento permitirá à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios ações coordenadas e articuladas para a oferta de formação de magistério em nível médio para os docentes que ainda não concluíram a Educação Básica e que atuam nas escolas, bem como a formação em nível superior para aqueles que já cursaram o nível médio, mas ainda não possuem tal qualificação.

Nesse contexto, os sistemas de ensino deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em Licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério em nível médio na modalidade normal de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Nas diversas regiões do país, muitos docentes que atuam em escolas localizadas em territórios quilombolas rurais residem em área urbana e mantêm pouca ou nenhuma relação com essa realidade. É possível que, mesmo aqueles que atuam em escolas localizadas dentro ou próximas aos quilombos urbanos, desenvolvam a sua prática profissional sem conhecer a realidade histórica, social, cultural e política quilombola na qual atuam.

Os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Escolar Quilombola deverão cobrir o complexo quadro dessa modalidade de educação. Caberá a eles garantir aos docentes que atuam nessa modalidade condições dignas e jornada de trabalho na forma da lei. Para tal, a colaboração entre os sistemas de ensino se apresenta como uma necessidade.

Os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixos:

- I - os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;
- II - os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- III - o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
- IV - os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- V - o estudo do trabalho como princípio educativo;
- VI - o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- VII - a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- VIII - as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

A formação de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ainda desencadear outra ação dos poderes públicos federal, estadual e municipal: a inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades.

Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que esses desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício. Os estagiários serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Tais instituições deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Nos currículos dos cursos e nos processos de formação inicial e continuada de professores, deverão ser criados espaços, condições de estudo e discussões sobre as lutas quilombolas ao longo da história, o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira, o respeito à diversidade religiosa e sexual, as ações afirmativas e as formas de superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar, dentre outros), da discriminação e do preconceito racial, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

A formação de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola tem um sentido de urgência. A necessidade de garantir o direito desses docentes à sua formação, bem como de consolidar a Educação Escolar Quilombola como modalidade de Educação Básica, impele a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

A efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como um direito. Para tal, quando necessário, esses deverão assegurar a liberação dos professores em efetivo exercício e que estejam participando de processos de formação das suas atividades de docência, sem prejuízo do cumprimento da carga horária dos estudantes. Isso implicará articulação entre o poder público, os docentes, a gestão da escola, as comunidades e as lideranças quilombolas. A escola poderá discutir coletivamente e junto com representantes das secretarias de educação a melhor forma de viabilizar tal situação, incluindo a formação dos professores em atuação na Educação Escolar Quilombola como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

Durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, vários docentes e gestores quilombolas denunciaram situações de rotatividade dos professores nas escolas quilombolas e que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Essa situação pode estar relacionada às questões de ordem salarial, localização, transporte, alojamento e precariedade de várias escolas. Contudo, pondera-se que a rotatividade também pode estar relacionada com o desconhecimento desses profissionais em relação às próprias comunidades quilombolas e seus processos históricos, culturais, sociais e identitários, provocando desinteresse e rejeição de atuarem nessas escolas. Tal situação pode estar associada até mesmo a questões mais complexas como discriminação e preconceito raciais, ausência de ética profissional e posturas autoritárias em relação aos coletivos sociais considerados diversos.

A inserção do estudo e da discussão sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, nos processos de formação inicial e continuada de professores, somada às condições justas e dignas de trabalho, poderá contribuir para a superação da situação de rotatividade e provocar indagação sobre a postura e o compromisso profissional a ser assumido por aqueles que atuam na Educação Escolar Quilombola. Colocará, portanto, em outro patamar político a discussão sobre os processos educativos, a postura ética do profissional da educação, o seu direito à profissionalização e às condições dignas de trabalho e a garantia do direito à educação para as comunidades quilombolas.

Também durante as audiências públicas, vários professores quilombolas denunciaram que, muitas vezes, quando o corpo docente consegue dialogar e criar canais de consulta para a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças na organização dos seus projetos de trabalho e disciplinas, acabam por ser impedidos de dar continuidade a essas ações. Isso acontece em razão da atuação autoritária da gestão da escola, da coordenação pedagógica e até mesmo da gestão do sistema de ensino. Além de fatores ligados ao abuso

de poder, essas posturas autoritárias muitas vezes advêm do desconhecimento dos próprios gestores sobre a realidade das comunidades quilombolas, bem como de posturas preconceituosas, já narradas. Também nesses casos, a inserção da discussão sobre a realidade quilombola nos processos de formação inicial e continuada de gestores apresenta-se como uma possibilidade de provocar mudanças.

Além da garantia da formação inicial e continuada, os professores em atuação na Educação Escolar Quilombola deverão ter seus direitos trabalhistas e salariais garantidos por meio de ações de reconhecimento e valorização mediante acesso a concurso de provas e títulos para inserção na carreira do magistério, garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial, condições e jornada de trabalho dignas e justas nos termos da lei.

Estas Diretrizes também orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração e em parceria com instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, a desenvolver uma política nacional de formação de professores para a Educação Escolar Quilombola. Essa tem sido uma das reivindicações do Movimento Quilombola acordada nas deliberações da CONAE (2010) e reivindicada nas três audiências públicas realizadas pelo CNE durante o processo de elaboração destas Diretrizes.

5.10.1 Formação inicial de professores: mais alguns aspectos

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua quase total inexistência nos currículos de licenciatura. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.

Assim, deverão também ser criados espaços e discussões dentro dos cursos de formação inicial de professores sobre a história das lutas quilombolas ao longo da história do Brasil e no contexto atual da sociedade brasileira. O direito à terra e ao território deverá ser tema estudado pelos docentes de todo o país nos seus processos de formação.

Faz-se necessária a construção de um programa específico de formação inicial de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola pelo Ministério da Educação que se organize com base em dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a oferta dessa modalidade de educação nas cinco regiões do Brasil, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica.

A formação inicial também poderá ser ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a escolarização dos docentes em efetivo exercício do magistério, que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Sabe-se que, atualmente, parte dessa demanda de formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola tem sido coberta por alguns cursos de Formação de Educadores do Campo; porém, isso ainda não é suficiente para atender às reivindicações e às demandas das comunidades quilombolas. Os cursos de Formação de Educadores do Campo existentes possuem currículos flexíveis e em diálogo com a população do campo, mas nem todos contemplam as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola. É importante lembrar também que as comunidades quilombolas não se

localizam apenas nas áreas rurais, isto é, elas estão presentes nos centros urbanos. Essa particularidade precisa ser compreendida e abordada nos processos de formação inicial de professores.

Para a oferta da formação inicial, as instituições de Educação Superior deverão ser chamadas a participar. Os cursos poderão ter formato semelhante àqueles ofertados na Educação do Campo e na Educação Escolar Indígena, ou seja, poderão ser apresentados por módulos que abarquem o tempo escola e o tempo comunidade ou organizados de outra maneira de acordo com as condições do sistema de ensino e as demandas das comunidades quilombolas. Para tal, condições dignas de trabalho deverão ser garantidas aos docentes das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que atuarão em tais cursos.

O projeto pedagógico desses cursos de formação inicial deverá ser construído com a participação das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, dos gestores, dos professores e das organizações do Movimento Quilombola em nível nacional, estadual e local, levando em consideração o diálogo entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais construídos pelas próprias comunidades quilombolas.

Há também que se garantir a inserção da questão quilombola em todos os currículos dos cursos de graduação de forma atualizada, contextualizada e que esteja em acordo com os avanços da luta quilombola e com os estudos críticos sobre o tema, para seu conhecimento e superação de visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a complexa realidade dos quilombolas no Brasil.

5.10.2 Formação continuada de professores: mais alguns aspectos

A formação continuada de docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola exige um esforço diferenciado do poder público e aponta para a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, as ONGs e os pesquisadores do tema. A complexidade e as necessidades do atendimento à realidade educacional quilombola exigem conjugação de forças e esforços.

Os processos de formação continuada poderão ser realizados por meio da oferta de oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e a distância, que correspondam às principais demandas de formação dos professores. Tais cursos inserirão em seus currículos os temas apontados nestas Diretrizes, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

6 Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Quilombola

As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e responsabilidades.

Nesse sentido, quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012, fundamentada no Parecer CEB/CNE nº 9/2011.

Os municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos.

Dessa forma, nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB, serão definidas competências da União, dos Estados, dos Municípios e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na oferta da Educação Escolar Quilombola, as quais estão explicitados no Projeto de Resolução que acompanha este Parecer.

Para a plena efetivação e implementação destas Diretrizes, o Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

II – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 5 de junho de 2012.

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Membro

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Membro

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Membro

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Presidente

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 5 de junho de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Apresentação. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 9-17.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de pretos, terras de santo e terras de índio. In: *Revista Humanidades*. Brasília, ano 4, v. 15, 1987/88.
- ANJOS, Antônio Carlos dos; LEITÃO, Leonardo. *Etnodesenvolvimento e mediações político-culturais no mundo rural*. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Coord.). *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO, Mundinha. *Breve memória das comunidades de Alcântara*. São Luís: SIOGE, 1990.
- ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: perspectivas antropológicas*. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.
- BALDI, Cesar. *Direitos, Judiciário e racismos: a questão dos quilombos*. 2010. Disponível em: <<http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/artigos/document.2006-04-042010>>. Acesso em: 27 jun. 2011.
- BARBOSA, Wilson do Nascimento. *A identidade do negro no Brasil*. Artigo para o Curso de Pós-Graduação Aspectos da Cultura Negra no Brasil, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP, s/d.
- BOLETIM Informativo NUER. *Regulamentação de terras de negros no Brasil*. Florianópolis, Fundação Cultural Palmares, v. 1, n. 1, 1997.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: MEC/INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2009.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Assembléia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil (1823)*.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1994.

CASTRO, Márcio Sampaio de. *Quilombos urbanos*. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/quilombos-urbanos-434120.shtml>>. 2005. Acesso em: 14 jul. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final*. Brasília: MEC, SEA, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 14/2012, que atualiza e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008. Brasília: CNE/CEB, 2012. Mimeografado.

DECRETO nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 201-209.

DECRETO nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 133-155.

FILDELIS, Lourival. *O conhecimento e saberes das populações tradicionais e a agroecologia*. Texto digitado concedido ao Projeto Cultura, Terra e Resistência: matrizes por onde construir materiais didáticos para comunidades quilombolas, executado pela FaE-UFPel e financiado pelo MEC/SECADI, 2011.

FILHO, Aderval Costa; ALMEIDA, Roberto Alves de; MELO, Paula Balduino de. *Comunidades tradicionais e as políticas públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Articulação Institucional e Parcerias Núcleo de Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas, s/d.

GOMES, Flávio. *Contribuições às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. 2011. Mimeografado.

GOMES, Núbia P. M.; PEREIRA, Edmilson A. *Negras raízes mineiras: os Arturos*. Juiz de Fora, Ministério da Cultura/EDUF/JF, 1988.

GUSMÃO, Neusa M. M. *Terra de pretos, terra de mulheres*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense* s/d. Mimeografado.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

LIMA JUNIOR, Antônio Teixeira de. *Quilombos no Brasil: a abolição suspensa na invisibilidade do direito à terra*. Brasília: *Desenvolvimento*, IPEA, 2011. p. 52.

- MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Mimeografado.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.
- O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Terra de quilombos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.
- OLIVEIRA, Eduardo David. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afro-descendente*. Fortaleza: LCR, 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- OTERO, Martina R.; JARDIM, Fabiana Alves. Reflexões sobre a construção do conceito de Tecnologia Social. In: *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.
- PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), Brasília, 2005.
- RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.
- RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.
- ROLNIK, Raquel. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*. n. 17, CEEA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: <http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios_negros_nas_cidades_brasileiras.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo, EDUSP, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron *et al.* (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- SHIRAIISHI NETO, Joaquim. A particularização do universal: povos e comunidades tradicionais face às Declarações e Convenções Internacionais. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p.

25-32.

SILVA, Delma Josefa da. *Educação quilombola: um direito a ser efetivado*. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Samaúma, 2007.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Givânia Maria da. *O processo educativo de Conceição das Crioulas: uma experiência de educação “diferenciada”*. Brasília, Ed. UnB, 2011 (relatório de qualificação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinícius Vieira de. *Museu do percurso do negro em Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2010.

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012 (*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;

(*) Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERANDO,

O Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

CONSIDERANDO,

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONSIDERANDO,

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

- a) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
- b) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

- a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
- b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;

II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II – espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;
- V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
- VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;
- VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

- XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

- I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;
- II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;
- III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;
- IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
- V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades;
- VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
- VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
- IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;
- X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;
- XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

- XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;
- XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;
- XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;
- XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

- I - escolas quilombolas;
- II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

TÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

- I - séries anuais;
- II - períodos semestrais;
- III - ciclos;
- IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;
- V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado

mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;

III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

TÍTULO V

DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

- I - creches ou instituições de Educação Infantil;
- II - programa integrado de atenção à infância;
- III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

- I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
- II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
- III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso, devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

- I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

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

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

I - participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;

II - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

I - prédios escolares adequados;

II - equipamentos;

III - mobiliário;

IV - transporte escolar;

V - profissionais especializados;

VI - tecnologia assistiva;

VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I - de modo interinstitucional;

II - em convênio com:

- a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;
- b) instituições de Educação Superior;
- c) outras instituições de ensino e pesquisa;
- d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

TÍTULO VI DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados

nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

TÍTULO VII DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

- I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
- II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
- III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
- IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

CAPÍTULO I DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

- a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;
- b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender

e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

CAPÍTULO II DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;

II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;

III - a organização do tempo e do espaço escolar;

IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;

II - articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;

III - garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

I - os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;

II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas;

III - as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

I - a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;

II - as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

- a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;
- b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
- d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
- f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I - as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos

de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

TÍTULO VIII DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

CAPÍTULO I COMPETÊNCIAS DOS SISTEMAS DE ENSINO NO REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB:

I - Compete a União:

- a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;
- c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;
- d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;
- g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;
- h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

II - Compete aos Estados:

- a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;
- d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;
- e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;
- f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;
- g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;
- h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;
- i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

III - Compete aos Municípios:

- a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;
- d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;
- e) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

- f) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

IV - Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;
- b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;
- c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;
- d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

- a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;
- b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;
- c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;
- d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Conselho Nacional de
Educação

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA