

CIBEC/INEP



B0026557

DIRETRIZES  
CURRICULARES  
NACIONAIS  
EDUCAÇÃO  
BÁSICA

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - BRASÍLIA - 2001

**Presidente da República Federativa do Brasil**

Fernando Henrique Cardoso

**Ministro da Educação**

Paulo Renato Souza

DIRETRIZES  
CURRICULARES  
NACIONAIS ~ ~  
EDUCAÇÃO  
BÁSICA

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - BRASÍLIA - 2001

# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>5</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>7</b>
<b>Educação Infantil</b> .....	<b>9</b>
Parecer 22/98.....	11
Resolução 1/99.....	24
Parecer 04/00.....	26
<b>Ensino Fundamental</b> .....	<b>35</b>
Parecer 04/98.....	37
Resolução 2/98.....	48
<b>Ensino Médio</b> .....	<b>51</b>
Parecer 15/98.....	53
Resolução 3/98.....	102
<b>Educação de Jovens e Adultos</b> .....	<b>109</b>
Parecer 11/00.....	111
Resolução 1/00.....	163
<b>Educação Profissional de Nível Técnico</b> .....	<b>167</b>
Parecer 16/99.....	169
Resolução 4/99.....	193
Anexo à Resolução 4/99.....	197
<b>Formação de Professores de Nível Médio na Modalidade Normal</b> .....	<b>219</b>
Parecer 1/99.....	221
Resolução 2/99.....	236
<b>Educação Escolar Indígena</b> .....	<b>239</b>
Parecer 14/99.....	241
Resolução 3/99.....	259

# Apresentação

As primeiras palavras, por um elementar dever de justiça, devem ser de agradecimento: ao Ministro Paulo Renato Souza, cuja aprovação da iniciativa foi indispensável à materialização do projeto; e a Maria Helena Guimarães de Castro, pela imensa boa vontade com que acolheu o nosso pedido de apoio do Inep para que se tornassem viáveis as publicações ora oferecidas aos sistemas de ensino.

Desde a sua instalação, em 26 de fevereiro de 1996, o Conselho Nacional de Educação desenvolveu intensa atividade no cumprimento das responsabilidades que lhe foram atribuídas pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Ao ser instalada, a Câmara de Educação Superior foi chamada ao exame de milhares de processos, relativos à sua esfera de competência, acumulados no período anterior à criação do Conselho.

Por seu turno, a Câmara de Educação Básica, a par de sua dedicação a matérias que demandavam pronta manifestação, desde logo deu início ao estudo de assuntos relacionados com a ampla reforma do ensino, à época em adiantado processo de discussão no Congresso Nacional.

Promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, ambas as Câmaras dedicaram-se ao preparo das normas necessárias à implantação da nova estrutura de educação então instituída.

Os volumes que estamos oferecendo ao uso de educadoras e educadores do país têm como conteúdo Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) e homologadas pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, no cumprimento da norma legal própria.

As mencionadas diretrizes estão dispostas com o objetivo de facilitar o manuseio das mesmas:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;
- c) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica

APRESENTAÇÃO

- d) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- e) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio;
- f) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; e
- g) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena.

É importante registrar, ainda, uma palavra de reconhecido agradecimento dos conselheiros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, incluídos os que já a deixaram, bem como a preciosa contribuição de quantos participaram das nossas audiências públicas, concorrendo para que as Diretrizes Curriculares Nacionais, hoje publicadas, fossem fruto de um amplo e democrático debate nacional.

É nossa esperança que tal publicação seja bastante útil no processo em que todos estamos envolvidos, da progressiva implantação da nova Educação Básica e de uma Educação Profissional voltada para as necessidades de um país que está buscando, cada vez mais, a garantia de uma escola de qualidade, que vise ao **"pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"**.

**Ulysses de Oliveira Panisset**  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

---

Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica

APRESENTAÇÃO

6

# Introdução

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, desde a promulgação da Lei Federal nº 9.394/96, a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem dedicado grande parte do seu esforço dando cumprimento às competências que lhe são atribuídas pelo art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei Federal nº 9.131/95 e pelo art. 90 da LDB, para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais.

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais caracterizam-se como conjuntos articulados de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos.

Esta é uma orientação nova da nova legislação educacional brasileira.

Não cabe mais a este Colegiado fixar mínimos curriculares nacionais por curso ou modalidade de ensino. Cabe, sim, fixar Diretrizes Curriculares Nacionais que orientem os sistemas de ensino na tarefa de apoiar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos concebidos, executados e avaliados pelas escolas, com a efetiva participação de toda a comunidade escolar, em especial dos docentes.

Flexibilidade para atuação dos sistemas de ensino e das escolas, de todos os níveis e modalidades, bem como apoio, orientação e avaliação da qualidade do ensino por parte do Poder Público são dois dos pilares da Educação Nacional pós-LDB 96, ao lado do zelo pela aprendizagem dos alunos e do compromisso com resultados, em termos de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de constituição de competências que conduzam o aluno à progressiva autonomia intelectual e o coloque em condições de continuar aprendendo.

A presente publicação, fruto de uma feliz parceria entre o Conselho Nacional de Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), reúne as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica neste período. Ela não esgota a produção

da Câmara no período. Esta pode ser melhor visualizada pela publicação da *Revista Documenta* e, inclusive, via Internet, no endereço eletrônico [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais definidas referem-se ao Ensino Fundamental, muito bem caracterizado em nossa Constituição Federal e na LDB como de "direito público subjetivo". Trata-se do Parecer CNE/CEB nº 04/98, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 27/3/98, e da Resolução CNE/CEB nº 02/98, publicada no *Diário Oficial da União* em 15/4/98.

A seguir, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, etapa final de consolidação da Educação Básica e de "preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando". Trata-se do Parecer CNE/CEB nº 15/98, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 25/5/98, e da Resolução CNE/CEB nº 03/98, publicada no *Diário Oficial da União* em 5/8/98.

Na seqüência, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal de Nível Médio, pelo Parecer CNE/CEB nº 01/99, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 12/4/99, e da Resolução CNE/CEB nº 02/99, publicada no *Diário Oficial da União* em 23/4/99.

Completam o bloco inicial de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica as Diretrizes para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Trata-se do Parecer CNE/CEB nº 22/98, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 22/3/99, e da Resolução CNE/CEB nº 01/99, publicada no *Diário Oficial da União* em 13/4/99. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram complementadas por Diretrizes Operacionais por meio do Parecer CNE/CEB nº 04/2000, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 5/7/2000.

Posteriormente, foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena pelo Parecer CNE/CEB nº 14/99, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 18/10/99, e pela Resolução CNE/CEB nº 03/99, publicada no *Diário Oficial da União* em 17/11/99, as quais representam inegável avanço na área específica.

A Educação Profissional mereceu na LDB um tratamento especial, como capítulo III do Título V, definida como "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia". O Decreto Federal nº 2.208/97, que regulamentou os artigos referentes à Educação Profissional, definiu três níveis para a Educação Profissional: O nível Básico, de natureza não formal e que independe de regulamentação curricular; o nível Tecnológico, de nível Superior, que está sendo presentemente regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação, o qual, para tanto, constituiu uma comissão especial bicameral, com dois conselheiros de cada câmara, encarregada de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. A Educação Profissional de Nível Técnico teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 25/11/99, e pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, publicada no *Diário Oficial da União* em 22/12/99.

Finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 7/6/2000, e pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000, publicada no dia 19/7/2000, as quais reafirmam as Diretrizes Curriculares já definidas pelo Colegiado para a Educação Básica.

A publicação deste primeiro conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação representa uma importante contribuição do Inep para o aprimoramento da Educação Nacional, neste esforço conjunto com o Conselho Nacional de Educação, para implantar a reforma educacional preconizada pela Lei Federal nº 9.394/96, a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**Francisco Aparecido Cordão**  
Presidente da Câmara de Educação Básica  
Conselho Nacional de Educação

# Educação Infantil

Assunto  
**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Relatora  
**Regina Alcântara de Assis**

Processo nº  
**23001.000196/98-32**

Parecer CNE/CEB nº  
**22/98**

Câmara ou Comissão  
**CEB**

Aprovado em  
**17/12/98**

## I - RELATÓRIO

### 1. Introdução

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no exercício de suas atribuições definidas pela Lei nº 9.131/95, tem como uma de suas grandes responsabilidades a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

O direito à Educação Básica, consagrado pela Constituição Federal de 1988, representa uma demanda essencial das sociedades democráticas e vem sendo exigido vigorosamente por todo o país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

A conquista da cidadania plena, da qual todos os brasileiros são titulares, supõe entre outros aspectos o acesso à Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Fundamental e Média.

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do Estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que, ao longo dos anos, vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas.

No entanto, uma política nacional que se remeta à indispensável integração do Estado e da sociedade civil, como co-participantes das famílias no cuidado e na educação de seus filhos entre 0 e 6 anos, ainda não está definida no Brasil.

**Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo de desenvolvimento e alvo preferencial de políticas públicas. A partir dessa definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais.**

Só muito recentemente a legislação vem se referindo a esse segmento da educação e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 o tratamento dedicado a Educação Infantil é bastante sucinto e genérico.

**Dessa forma, confere-se a essas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem e eduquem crianças de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância pelo ineditismo de seus propósitos e relevância de suas conseqüências para a Educação Infantil no âmbito público e privado.**

Ao elaborar essas Diretrizes, a Câmara de Educação Básica, além de acolher as contribuições prestadas pelo Ministério da Educação e Cultura, por intermédio de sua Secretaria de Educação Fundamental e respectiva Coordenadoria de Educação Infantil; vem mantendo amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, buscando compreender

anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, de suas famílias e das comunidades.

O aprofundamento da análise sobre o papel do Estado e da sociedade civil em relação às famílias brasileiras e seus filhos de 0 a 6 anos tem evidenciado um fenômeno também visível em outras nações, que é o da cisão entre cuidar e educar. Este dilema leva-nos a discutir "a importância da família *versus* Estado"; "poder centralizado *versus* descentralizado"; "desenvolvimento infantil *versus* preparação para a escola"; "controle profissional *versus* parental sobre os objetivos e os conteúdos dos programas".

**Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de Educação Infantil para aquelas de 4 a 6 anos -, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção desses programas de cuidado e educação com qualidade.**

A partir dessa perspectiva, é muito importante que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias tenham clareza a respeito de que as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças de 0 a 6 anos**, a partir do momento de sua homologação pelo Sr. Ministro da Educação e conseqüente publicação no *Diário Oficial da União*.

A iniciativa do MEC por meio da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças de 0 a 6 anos, embora não seja mandatória. Essa proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de Educação Infantil, ficando, no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas.

O indispensável, entretanto, é que, ao elaborar suas **propostas pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais aqui apresentadas.**

## Cuidado e Educação no Âmbito Familiar e Público

*A história social da criança e da família* (1981), obra já clássica de Philippe Aries, mostra como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos e oscilado entre pólos em que ora a consideram um "bibelô" ou "bichinho de estimação", ora um "adulto em miniatura", passível de encargos e abusos como os da negligência, do trabalho precoce e da exploração sexual. Essa indefinição trouxe como conseqüência, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades conjuntas do Estado, da sociedade civil e da família sobre os cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, acolhimento, lazer e constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças de 0 a 6 anos.

A situação apresenta-se mais grave ainda em dois grupos específicos: o de crianças portadoras de necessidades especiais de aprendizagem, como as deficientes visuais, auditivas, motoras, psicológicas, e o daquelas originárias de famílias de baixa renda, que no Brasil representam a maioria da população.

Para o primeiro grupo, que de maneira dramática é o que mais necessita de cuidado e educação nessa etapa inicial da vida, há até mesmo enorme carência de dados para que se façam diagnósticos precisos a respeito de demanda por programas qualificados de Educação Infantil.

Campos *et alii*, na obra *Creches e pré-escolas no Brasil*, informam que ...*documento do Banco Mundial (World Bank, 1988, p. 16) revela que as crianças menores de 5 anos de idade, que constituem 13% da população, recebem apenas 7% do total de benefícios sociais distribuídos. Como*

*as famílias na faixa de renda mais baixa (renda per capita mensal menor que % do salário mínimo) são aquelas com maior número de crianças (representando 19% da população e recebendo apenas 6% do total dos benefícios sociais), o documento identifica as crianças de baixa renda como um dos grupos mais discriminados dentre os destinatários das políticas sociais no país (Campos, 1992, p. 11-12).*

Essa discriminação histórica explica, em boa medida, o tipo de políticas públicas voltadas para a infância, que, desde o século XIX, abarcaram as iniciativas voltadas para educação, saúde, higiene e nutrição no âmbito da assistência. Sem constituir prática emancipatória, a educação assistencialista caracterizou-se como uma proposta educacional para os pobres, vinculada aos órgãos assistenciais.

A partir da década de 1960, há uma crescente demanda por instituições de Educação Infantil associada a fatores como o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo-lingüístico, socioemocional e psicomotor, por meio da discussão de teorias originárias especialmente dos campos da Psicologia, da Antropologia, da Psico e Sócio-Lingüísticas. Com isso, os órgãos educacionais passam a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a educação da infância, seja no caso das crianças de famílias de renda média e mais alta, seja naquele das crianças pobres. No entanto, muitas vezes ainda se observa uma visão assistencialista, como no caso da "educação compensatória" de supostas carências culturais.

Os programas de Educação Infantil reduziram-se a currículos, limitando-se as experiências de ensino para crianças pequenas ao domínio exclusivo da educação. Dessa forma, ainda não se observa o necessário e desejável equilíbrio entre as áreas das Políticas Sociais voltadas para a infância e a família, como Saúde, Serviço Social, Cultura, Habitação, Lazer e Esportes articuladas pela Educação. Equipes lideradas por educadores, contando com médicos, terapeutas, assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas, para citar alguns dos profissionais que devem participar do trabalho das creches ou dos centros de Educação Infantil, ainda são raras no país, mesmo nos dias de hoje.

Assim, no Brasil, creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de 0 a 3 anos, conotada em larga medida e erroneamente como instituição para crianças pobres, tem sido, em conseqüência, muitas vezes, uma instituição que oferece uma educação "pobre para os pobres". A presença nessas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e Educação Infantil, a ausência de propostas pedagógicas e o alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e as necessidades das crianças e de suas famílias exigem atenção e ação responsáveis por parte das Secretarias e dos Conselhos de Educação, especialmente os municipais. Tudo isso deve ser feito nos marcos do regime de colaboração, conforme define a Constituição Federal de 1988.

As chamadas pré-escolas, mais freqüentadas pelas crianças de famílias de renda média e por largo contingente de famílias de mais alta renda, trazem também uma contradição: não conseguir qualificar, com precisão, a importância do trabalho com cuidado e educação a ser realizado com as crianças de 4 a 6 anos, contribuindo, por isso, para diminuir sua relevância no âmbito das políticas públicas.

Embora a Lei nº 9.394/96 assim se refira a esse segmento da Educação Infantil, o conceito de pré-escola acaba por ser entendido como "fora da escola" ou do "sistema regular de ensino", portanto, em termos de políticas públicas, um "luxo" ou "supérfluo".

O art. 2º, inciso II, da LDB/96, ao destacar prioridades para o Ensino Fundamental como responsabilidade dos municípios, embora cite a Educação Infantil, não o faz com a mesma ênfase, o que ocasiona para prefeitos e secretários de Educação problemas de interpretação sobre a atribuição de recursos.

Os arts. 10 e 11 da LDB apresentaram um esforço para disciplinar as responsabilidades de estados e municípios com a provisão de Educação Básica. O Ensino Fundamental, atribuído a ambos, é prioridade municipal.

A prioridade ao Ensino Médio cabe à esfera estadual, embora em muitos casos ainda esteja compartilhando com os municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Com isso, a Educação Infantil, como atribuição dos municípios, não se definiu como prioridade de nenhuma esfera governamental.

Para dar operacionalidade ao disposto pela LDB quanto ao ensino obrigatório, foi necessário criar o Fundef, que deverá ordenar a atribuição de recursos e a divisão de tarefas entre as duas esferas federativas para prover o Ensino Fundamental.

Será preciso, daqui em diante, enfrentar o problema da responsabilidade prioritária dos municípios pela Educação Infantil, dentro, evidentemente, dos princípios maiores da colaboração federativa constitucional, de acordo com o art. 30, inciso VI, da Constituição Federal. Para isso, a própria operação continuada do Fundef - com seu acompanhamento e aperfeiçoamento contínuos - poderá contribuir, em primeiro lugar, tornando mais claro a quanto montam os 10% de recursos que ficarão disponíveis aos municípios, uma vez satisfeita a subvinculação das receitas municipais. Isso permitirá em cada realidade municipal considerar esses montantes à luz da prioridade de provisão de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos.

A importância da Educação Infantil implica a efetivação do art. 30, inciso VI, da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Consolidação das Leis do Trabalho e a presença de outros recursos advindos da sociedade.

Assim, o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade, garantido pelo art. 208, inciso IV, da Constituição Federal, que estabelece, ainda, no art. 211 a oferta da Educação Infantil como uma das prioridades dos municípios, dispõe que estes devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Isso significa, claramente, que ao lado do Ensino Fundamental figura a Educação Infantil, em grau de igualdade, como prioridade de atuação na esfera municipal.

Por sua vez, o art. 11, inciso V, da LDB, embora disponha que a oferta da Educação Infantil seja incumbência dos municípios, fixa como prioridade explícita para essa esfera administrativa o Ensino Fundamental, por ser obrigatório conforme determina a Constituição Federal, arts. 212 e 213, o que não significa, entretanto, que estaria em segundo plano a prioridade constitucional relativa à Educação Infantil. Na verdade, a LDB enfatiza o Ensino Fundamental como prioridade em relação ao Ensino Médio e ao Superior.

Como a Emenda Constitucional nº 14/96 que criou o Fundef subvinculou 15% do total de impostos e transferências à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, restam pelo menos 10%, ou o que resultou da ampliação de recursos vinculados pelas leis orgânicas municipais - art. 69 da Lei nº 9.394/96 -, para a atuação dos municípios na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, uma vez que o já citado art. 11, inciso V, da LDB dispõe que **aos municípios só é permitida atuação em outros níveis quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência, ou seja, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.**

Uma intensa mobilização nacional terá de acompanhar a identificação dos recursos municipais, que necessitam contar com o decisivo apoio da imprensa, da mídia eletrônica, especialmente rádio e televisão, e do *marketing* social: em primeiro lugar para criar um consenso com dirigentes municipais e a sociedade sobre a prioridade para a Educação Infantil; em segundo lugar para identificar e operacionalizar fontes adicionais de financiamento, públicas e privadas, que, nos marcos do regime federativo e considerando a responsabilidade da sociedade com a Educação Infantil, apoiem prefeituras, conselhos municipais, conselhos da criança e do adolescente, conselhos tutelares, ONGs e outras instituições, na provisão desse direito, primeira etapa da Educação Básica, à qual todos os cidadãos, inclusive as crianças mais novas e suas famílias, devem ter acesso.

Além do problema orçamentário dificultar as políticas públicas para a Educação Infantil, há ainda o descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em Nível Médio, dos chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível Superior na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

As dramáticas transformações familiares ocasionando mudanças de papéis para pais e mães, a acentuada ausência dos pais no âmbito familiar, a crescente entrada das mães no campo de trabalho fora de casa, a forte influência da mídia e especialmente da televisão, a urbanização crescente das populações e a transformação de vínculos parentais e de vizinhança criam novos contextos para a constituição da identidade das crianças, os quais raramente são analisados em profundidade e com competência nos citados cursos. A pesquisa, o estudo e a análise do impacto de todos aqueles aspectos sobre as crianças de 0 a 6 anos e as conseqüências sobre seus modos de ser e relacionar-se certamente influenciarão as propostas pedagógicas e os processos de formação e atualização dos educadores.

Além disso, os conhecimentos integrados a partir dos campos da Psicologia, Antropologia, Psico e Sócio-Lingüística, História, Filosofia, Sociologia, Comunicação, Ética, Política e Estética são muito superficialmente trabalhados nos Cursos Normais e de Pedagogia, o que ocasiona uma visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças. Daí surgem as tendências que atribuem às Didáticas e às Metodologias de Ensino um lugar todo-poderoso, como panacéia para o "ensino de qualidade", derivado de teorias quase milagrosas na consecução de resultados educacionais.

O conhecimento sobre áreas específicas de ciências humanas, sociais e exatas acopladas às tecnologias cede lugar para o "como fazer" das Didáticas e das Metodologias de Ensino, que reduzem e deixam de lado o "porquê", "para que", "para onde" e "quando" do cuidado e da educação com a criança pequena.

Aqui é bom lembrar o que diz o escritor Paulo Leminsky: *Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo que se quer.*

**Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:**

**1. inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas, em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade;**

**2. tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;**

**3. inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;**

**4. encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas, desde que o contexto ao seu redor e principalmente nós adultos/educadores saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento e a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação.**

Dessa forma, ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1<sup>ª</sup> série, que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas.

Contudo, é responsabilidade dos educadores dos centros de Educação Infantil, situados em escolas ou não, em tempo integral ou não, propiciar uma transição adequada do contexto familiar ao escolar nessa etapa da vida das crianças, uma vez que a Educação Fundamental naturalmente sucederá à Educação Infantil, aconteça essa em classes escolares ou não e em período contínuo ou não.

Além disso, quando há professores qualificados, horário e calendário para as instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a esses objetivos, é ilógico defender que se trabalha numa "pré-escola", pois o que de fato acontece é o trabalho em instituições que respeitam e operam com competência programas de Educação Infantil capazes de não antecipar uma formalização artificial e indesejável do processo de cuidado e educação com a criança de 4 a 6 anos, mas intencionalmente voltados para cuidado e educação em complemento ao trabalho da família.

**Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e pelos Conselhos de Educação, especialmente os municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade.**

Dessa forma, Estado, sociedade civil e famílias passam a descobrir múltiplas estratégias de atender, acolher, estimular, apoiar, cuidar e educar suas crianças.

Ao analisar as razões do Estado, da sociedade civil e das famílias quando propiciam Educação Infantil, pode-se cair facilmente em argumentos sociológicos a respeito das transformações e das necessidades das famílias, em particular de pais e mães que trabalham e têm uma carreira ou planos profissionais, exigindo tempo longe dos filhos, entregues a creches ou classes escolares.

Pode-se pensar em argumentos econômicos de diminuição de custos escolares, ao se constatar que os índices de repetência e evasão diminuem quando os alunos da Educação Fundamental são egressos de boas experiências em Educação Infantil.

Mas há de se pensar na própria natureza dos afetos, dos sentimentos e das capacidades cognitivo-lingüísticas, socioemocionais e psicomotoras das crianças, que exigem políticas públicas para si e suas famílias, propiciando-lhes a igualdade de oportunidades de cuidado e educação de qualidade.

Pesquisas sobre crianças pequenas em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais apontam para as impressionantes mudanças que ocorrem nos primeiros 5 a 6 anos de vida dos seres humanos, que, incapazes de falar, locomover-se e organizar-se, ao relacionar-se com o mundo a seu redor, de maneira construtiva, receptiva, positiva, passam a mover-se e a comunicar-se por meio de várias linguagens, criando, transformando e afetando suas próprias circunstâncias de interação com pessoas, eventos e lugares.

As próprias crianças pequenas apontam ao Estado, à sociedade civil e às famílias a importância de um investimento integrado entre as áreas de Educação, Saúde, Serviço Social, Cultura, Habitação, Lazer e Esportes no sentido de atendimento a suas necessidades e potencialidades como seres humanos.

Esse é pois o grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: construir um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos, haja uma articulação de políticas sociais que, lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal, ocupem lugar privilegiado num contexto de jogos e brincadeiras, no qual as famílias e equipes de creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando. E para as crianças de 4 a 6 anos, que haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e de ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se gradualmente com ambientes distintos daqueles da família, na transição para a Educação Fundamental.

Decisões sobre a adoção de tempo parcial ou integral no cuidado e na educação das crianças de 0 a 6 anos requerem, por parte das instituições, flexibilidade nos arranjos de horário, de maneira a atender tanto às necessidades das crianças quanto às de suas famílias.

A parceria entre profissionais, instituições e famílias é o que propiciará cuidado e educação de qualidade e em sintonia com as expectativas dos que buscam essas instituições.

## A Lei n- 9.394/96 e a Educação Infantil

Além da LDB/96, a própria Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 consagram as crianças de 0 a 6 anos como "sujeitos de direitos".

O art. 1º da LDB define que: *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana,...*, e seu art. 2º afirma que: *A educação, dever da família e do Estado,...* pressupondo sempre a correlação entre os esforços de ambos - a família e o Estado.

De acordo com o Censo Escolar do MEC, a matrícula na Educação Infantil e nas Classes de Alfabetização em 1996 foi de 5.714.313 crianças, sendo que 1.317.980 tinham 7 anos ou mais, correspondendo a 23% da matrícula.

Em 1998, a matrícula foi de 4.917.619 crianças, verificando-se um decréscimo de 796.684 crianças, ou seja, de 14%.

Também em 1998 o número de crianças com 7 anos ou mais foi de 786.179, correspondendo a 16% do total da matrícula nas classes de Educação Infantil e de Alfabetização.

Na verdade, as estatísticas existentes sobre Educação Infantil são mais camufladoras do que indicadoras, pois incluem um significativo contingente de crianças que pela sua idade e por direito deveriam estar matriculadas no Ensino Fundamental. Por outro lado, não registram creches não cadastradas pelo Censo do MEC.

Assim, o decréscimo da matrícula pode ter sido apenas uma transferência para o Ensino Fundamental de crianças indevidamente matriculadas em Classes de Alfabetização ou mesmo de Educação Infantil.

Em relação à Educação Infantil, no entanto, é muito importante considerar, como alguns analistas o fazem, que à insuficiência de oportunidades em instituições públicas, as famílias inúmeras vezes têm uma percepção equivocada de seu papel com as crianças, bem como com relação ao das creches e das instituições para as crianças de 4 a 6 anos. Isso sem contar com a ausência de apoios eficazes para exercer suas responsabilidades de cuidado e educação, junto com o Estado e com a própria sociedade civil, por meio das responsabilidades das empresas, das associações de classe e das organizações não-governamentais, para citar algumas.

A própria Lei nº 9.394/96, em seu art. 4º, inciso IV, vem garantir o dever do Estado com a educação escolar pública, efetivada mediante a garantia de *atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade*, e em seu art. 12, incisos VI e VII, preconiza que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A lei propõe caminhos de interação intensa e continuada entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, o que abre perspectivas a serem exploradas pelos sistemas educacionais de maneira criativa e solidária em regime de colaboração.

Quanto menores as crianças, mais as famílias necessitam do apoio das áreas de políticas sociais integradas, principalmente as de saúde e desenvolvimento social, articuladas pela educação, e aqui nos referimos a *todas as famílias e suas crianças*, visando a uma política nacional que priorize seus direitos a cuidados e à educação.

Essa política nacional deve incluir toda a etapa de cuidados e educação pré-natal aos futuros pais.

Será muito lenta e parcial a conquista por uma política nacional caso a imprensa, a mídia eletrônica - o rádio, a televisão, a Internet - e os profissionais de *marketing* social estejam ausentes desse processo.

**Em consequência, a política nacional para crianças de 0 a 6 anos e suas famílias far-se-á com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade, especialmente o dos profissionais da comunicação e da informação, dos Conselhos Municipais, Conselhos Tutelares, dos Juizes da Vara da Infância e das Associações de Pais, entre outros.**

Ao analisar a questão das propostas pedagógicas, a lei atribui grande importância ao Papel dos educadores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação e interpretação com as famílias, como se desprende dos arts. 13, incisos I, II e VI, e 14, incisos I e II.

É indispensável enfatizar a importância da formação prévia e da atualização em serviço dos educadores. **Os Cursos de Formação de Docentes para a Educação Infantil nos Níveis Médio e Superior devem adaptar-se, com a maior urgência, às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação e suas conseqüências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda.**

A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino é esclarecida nos arts. 17, parágrafo único, e 18, incisos I e II, inclusive no que se refere à rede privada. A respeito dessa integração é muito importante verificar o que dizem as Disposições Transitórias em seu art. 89 a respeito dos prazos para que as instituições voltadas às crianças de 0 a 6 anos, existentes ou que venham a ser criadas, sejam integradas a seus respectivos sistemas. Isso deverá, portanto, acontecer até 20/12/1999. Pelo estabelecido no art. 90, ficam também definidos como foros de resolução de dúvidas os respectivos Conselhos Municipais, Estaduais e, em última instância, o Conselho Nacional de Educação.

A organização da Educação Infantil deve também atender ao explicitado inicialmente nos arts. 29, 30 e 31, como também no 23. É muito importante considerar, em consonância com esses, o exposto no art. 58, que aborda a oferta de Educação Especial na Educação Infantil.

Um aspecto novo da organização, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, e que exigirá medidas orçamentárias, administrativas e pedagógicas é o exposto nas Disposições Transitórias, art. 87, § 3º, inciso I, que faculta a matrícula das crianças de 6 anos na 1ª série do Ensino Fundamental.

Em breve, o CNE apresentará parecer específico a respeito, porém é possível adiantar que sob o ponto de vista psicológico, socioemocional, psicomotor e educacional, essa medida é desejável, pois vem ao encontro das verdadeiras capacidades das crianças e das tendências mundiais em educação.

Isso valorizará ainda mais a Educação Infantil e sua pertinência como momento e lugar de transição entre a vida familiar e a escola, encerrando a era das "Classes de Alfabetização", desnecessárias e desaconselháveis, uma vez que se considere que o processo de interpretação e produção de textos, de compreensão de quantidades e operações de cálculo, assim como de se situar em relação aos meios sociais e naturais, relacionando-se com eles, não acontece nem se cristaliza em apenas um ano letivo. A sistematização que se busca nas "Classes de Alfabetização" artificializa um processo de ensino que só acontece ao longo dos anos, desejavelmente durante a Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental. **Registre-se, inclusive, que as crianças de 7 anos não devem ser matriculadas em instituições ou classes de Educação Infantil, mas obrigatoriamente no Ensino Fundamental (LDB/96 arts. 6º e 87).**

Menção especial deve ser feita em relação aos educadores para a Educação Infantil, segundo o prescrito nos arts. 62; 63, I e II; 64 e 67 e nas Disposições Transitórias, art. 87, § 1º, § 3º, incisos III e IV; e § 4º.

Fica claro que durante esse período de transição os Cursos Normais de Nível Médio, de acordo com o art. 62, seguirão contribuindo para a formação de professores, bem como deverão ser aplicados todos os esforços entre estados e municípios para que os professores leigos tenham oportunidades de se qualificar devidamente, como previsto pelos artigos citados.

**Aqui se exigem medidas práticas e imediatas entre as universidades e os centros de ensino superior que, em regime de colaboração com os sistemas públicos e privados de instituições para as crianças de 0 a 6 anos, podem e devem contribuir por meio de formas criativas e solidárias com o grande esforço nacional para potencializar e qualificar os profissionais de Educação Infantil no Brasil.**

O bom-senso e a vontade política devem prevalecer em benefício das crianças brasileiras de 0 a 6 anos e suas famílias, para que no afã do aperfeiçoamento não se percam as grandes conquistas já obtidas, principalmente para as populações de mais baixa renda e de renda média.

## II - DIRETRIZES. CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pois eu hei de inventar coisa muito melhor que o mel humano, que o rádio, que tudo! - gritou Emília. Todos ficaram atentos à espera da asneirinha.- Vou inventar a máquina de fazer invenções. Bota-se a idéia dentro, vira-se a manivela e pronto - tem-se a invenção que se quer. Monteiro Lobato - A história das invenções.

**1 - Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para qual sociedade isso será feito e como se desenvolverão as práticas pedagógicas para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.**

Para que isso aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

a. Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

b. Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

c. Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de Educação Infantil um ambiente físico e humano, por meio de estruturas e funcionamento adequados, que propicie experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo que democratize o acesso de todos aos bens culturais e educacionais, que proporcionem uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas.

Ao iniciar sua trajetória de vida, nossas crianças têm direito à saúde, ao amor, à aceitação, à segurança, à estimulação, ao apoio e à confiança de sentir-se parte de uma família e de um ambiente de cuidados e de educação. Embora as radicais mudanças nas estruturas familiares estejam trazendo maiores desafios para as instituições de Educação Infantil, que também se apresentam com grande diversidade de propósitos, é indispensável que os Conselhos e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação criem condições de interação construtiva com aquelas, para que os princípios acima sejam respeitados e acatados.

Nessa perspectiva, fica evidente que o que se propõe é a negociação constante entre as autoridades constituídas, os educadores e as famílias das crianças no sentido de preservação de seus direitos, numa sociedade que todos desejamos democrática, justa e mais feliz.

**2 - Ao definir suas propostas pedagógicas, as instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.**

As crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades influenciadas pelas questões de gênero, etnia, idade, nível de desenvolvimento físico, psicolingüístico, socioemocional e psicomotor e situações socioeconômicas que são cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena.

No momento em que pais e filhos, com o apoio das instituições de Educação Infantil, vivem nesses primeiros tempos na busca de formas de ser e de relacionar-se em espaços próprios de manifestação, é indispensável que haja diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre a identidade de cada um nesses ambientes coletivos.

As múltiplas trocas envolvem também os educadores, outros profissionais e os próprios sistemas aos quais se relacionam as instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, é indispensável enfatizar a necessidade do trabalho integrado entre as áreas de Políticas Sociais para a Infância e a Família, como a Saúde, o Serviço Social, o Trabalho, a Cultura, a Habitação, o Lazer e o Esporte, que em alguns estados e municípios brasileiros assumem formas diferenciadas de atendimento.

Além disso, a variedade das próprias instituições de Educação Infantil, entre elas creches familiares, atendimento a crianças hospitalizadas por longos períodos ou com necessidades especiais de aprendizagem, por exemplo, podem criar desafios em relação ao cuidado e à educação.

No entanto, o que aqui se propõe é que dentre os critérios para licenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil haja nas propostas pedagógicas dos estabelecimentos menção explícita que acate a *identidade* das crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem *exclusões* de gênero, de múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, de distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e de peculiaridades no desenvolvimento em relação às necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficientes de qualquer natureza.

A representatividade de identidades variadas entre os educadores e outros profissionais que trabalhem nas instituições de Educação Infantil também deve estar enfatizada. Isso porque a riqueza que equipes formadas por homens e mulheres de diferentes etnias e ambientes socioeconômicos pode proporcionar a um grande número de crianças pequenas é muito grande, especialmente quando elas só convivem com a mãe, ou o pai, ou irmãos, ou outros responsáveis. Além disso, nessa diversidade de representações de gênero, etnia e situações socioeconômicas, vão aprendendo a conviver construtivamente com a riqueza das diferenças entre os seres humanos.

Outro aspecto relevante sobre identidade é o das próprias instituições, algumas delas centenárias, guardando a história das conquistas educacionais deste país e constituindo verdadeiro patrimônio cultural a ser valorizado por todos.

**3 - As propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando esses processos nos contatos consigo mesmos, com as pessoas, as coisas e o ambiente em geral.**

Esse é um dos aspectos mais polêmicos dos programas de Educação Infantil, uma vez que se observa em geral haver duas tendências principais em seus propósitos:

a. ênfase em aspectos do *desenvolvimento* da criança, reduzindo suas oportunidades e experiências ao processo de "socialização" e especialização de aptidões, principalmente em "hábitos e habilidades psicomotoras";

b. ênfase numa visão de *treinamento*, mais "escolarizada" na preparação para uma suporta e equivocada "prontidão para a alfabetização e o cálculo", em especial.

Aqui há um campo fértil e amplo de trabalho a ser realizado por um conjunto de profissionais e instituições: os cursos de formação de professores, as universidades e os centros de pesquisa intensificando suas investigações, cursos e estágios, de preferência em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais, apoiadas pelos respectivos Conselhos de Educação e as próprias Secretarias, desenvolvendo seus programas de atualização de recursos humanos com vista à Educação Infantil.

Como se abordou anteriormente, esses esforços devem estar articulados com os de outros profissionais, como médicos, enfermeiros, terapeutas, agentes de saúde, assistentes sociais, nutricionistas, psicólogos, arquitetos e todos que atendam às crianças e suas famílias em centros de Educação Infantil.

Dessa forma, gradualmente, será possível atingir um consenso a respeito da *educação e cuidados para infância entre 0 e 6 anos*. Esse consenso precisa contemplar o exposto nestas

Diretrizes, para garantir que as propostas pedagógicas atendam, integralmente, à criança em todos os seus aspectos.

**4 - Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.**

Um dos grandes equívocos em relação à Educação Infantil em nosso país é o de que seu alvo prioritário são as crianças de famílias de baixa renda e, conseqüentemente, a natureza de suas propostas deve ser "compensatória" de supostas carências culturais.

Sem polemizar a respeito de reais necessidades de saúde, nutrição e ambiente familiar favorável às crianças de 0 a 6 anos, o que se defende aqui é a existência de propostas pedagógicas que dêem conta da complexidade dos contextos em que as crianças vivem na sociedade brasileira, que, como várias outras do planeta, passa por vertiginosas transformações econômicas e sociais.

Por isso, o que aqui se apresenta é a possibilidade concreta de que as instituições de Educação Infantil articulem suas propostas de maneira intencional, com qualidade, visando ao êxito de seu trabalho, para que todas as crianças e suas famílias tenham oportunidade de acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos. No entanto, um grande alerta aqui se coloca: *tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.*

Embora crianças de 0 a 6 anos se comuniquem de maneiras distintas, expressando suas emoções, sentimentos, afetos, curiosidades e desejo de compreender e aprender gradualmente, todas essas capacidades estão presentes desde o início de suas vidas e manifestam-se espontaneamente ou por meio da interação entre elas próprias e com os adultos. O papel dos educadores atentos, organizando, criando ambientes e situações contribui decisivamente para que os bebês e as crianças um pouco maiores exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente.

Todos os que conhecem e trabalham ou convivem com crianças de 0 a 6 anos sabem de seu imenso potencial, inesgotável curiosidade e desejo de aprender, de ser aceitos, estimados e "incluídos", de participar e ter seus esforços reconhecidos, ser respeitados como os irmãos mais velhos e os adultos.

A Educação Infantil não é, portanto, um "luxo" ou um "favor", é um direito a ser mais bem reconhecido em razão da dignidade e da capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as leve a adquirir conhecimentos e valores indispensáveis a uma vida plena e feliz.

Vários educadores brasileiros, entre os quais nos incluímos, têm procurado elaborar currículos e programas para a Educação Infantil, buscando as conexões entre a vida dessas crianças e suas famílias, as situações da vida brasileira e mundial e o ambiente das instituições que freqüentam.

Algumas dessas propostas curriculares enfatizam a importância de, reconhecendo a intencionalidade de suas ações pedagógicas com qualidade, resguardar em ambientes das instituições de Educação Infantil aspectos da vida, organizando os espaços para atividades movimentadas, semimovimentadas e tranquilas, como de modo geral lhes acontece fora daqueles ambientes. Contudo, para muitas crianças, as creches ou escolas são os locais onde passam o maior número

de horas de seu dia, e por isso as estratégias pedagógicas utilizadas devem atender àqueles aspectos abordados nas Diretrizes, evitando a monotonia, o exagero de atividades "acadêmicas" ou de disciplinamento estéril.

**As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.**

A participação dos educadores é mesmo *participação* e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é o de legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas. Entretanto, deve-se tomar cuidado em relação à quantidade de crianças por educadores, atendendo às distintas faixas etárias.

**5 - As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e do registro das etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental" (LDB, art. 31).**

Essa medida é fundamental para qualificar as propostas pedagógicas e explicitar seus propósitos com as crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos.

É evidente que os objetivos serão diferentes para os distintos níveis de desenvolvimento e de situações específicas, considerando-se o estado de saúde, nutrição e higiene dos meninos e meninas.

No entanto, é por meio da avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões, que os educadores poderão, em grande medida, verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças.

A maioria dos pais aprende junto com os filhos e seus educadores, independentemente do nível de escolaridade ou da situação socioeconômica; por isso, a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos é parte integrante das propostas pedagógicas e consequência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil.

É claro que nessa perspectiva a avaliação jamais deverá ser utilizada de maneira punitiva contra as crianças, não se admitindo a reprovação ou os chamados "vestibulinhos" para o acesso ao Ensino Fundamental. A responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica permitirá constante aperfeiçoamento de estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias.

**6 - As propostas pedagógicas de creches para as crianças de 0 a 3 anos e de classes e centros de Educação Infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores com pelo menos o diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe educacional participem outros profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Deve participar necessariamente da direção das instituições de Educação Infantil um educador também com, no mínimo, curso de Formação de Professores.**

Quaisquer que sejam as instituições que se dediquem à Educação Infantil com suas respectivas propostas pedagógicas, é indispensável que as mesmas venham acompanhadas por planejamentos, estratégias e formas de avaliação dos processos de aperfeiçoamento dos educadores, desde os que ainda não tenham formação específica até os que já estão habilitados para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos.

As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isso, a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos a 20 crianças.

O trabalho dos Conselhos deve ser o de diagnosticar situações, criar condições de melhoria e supervisionar a qualidade da ação dos que educam e cuidam das crianças em instituições de Educação Infantil.

Da mesma forma, atenção especial deve ser atribuída às maneiras pelas quais as instituições se propõem ao trabalho com as famílias, seja no desenvolvimento normal de atividades derivadas das propostas pedagógicas, seja no diálogo, apoio, orientação, intervenção e supervisão em situações de risco e conflito para as crianças.

Cabe às instituições de Educação Infantil, além de cuidar e educar com qualidade e êxito, advogar sempre pela causa das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias.

**7 - As instituições de Educação Infantil devem, por meio de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes (LDB, arts. 12 e 14).**

Para que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sejam realizadas com êxito, são indispensáveis o espírito de equipe e as condições básicas para planejar o uso de espaço e tempo escolar.

Assim, desde as ênfases sobre múltiplas formas de comunicação e linguagens até as manifestações lúdicas e artísticas das crianças, passando pelas relações com as famílias, seus bairros ou comunidades, a cidade, o país, a nação e outros países serão objeto de um planejamento e de uma avaliação constante de creches, escolas e centros de Educação Infantil. Por isso, esforços e equipamentos adequados e a organização de horários de atividades devem refletir propostas pedagógicas de qualidade sobre as quais as Secretarias e os Conselhos devem opinar, supervisionando, avaliando e apoiando o aperfeiçoamento das ações de cuidados e educação.

### **III - VOTO DA RELATORA**

À luz das considerações anteriores, a Relatora vota no sentido de que as Diretrizes Curriculares Nacionais norteiem os rumos da educação brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados por meio da Educação Infantil e consagrados naquilo que é primordial e essencial: que as crianças de 0 a 6 anos sejam cuidadas e educadas pelos esforços comuns de suas famílias, da sociedade civil e do Estado, o que lhes propiciará a possibilidade de inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.

Brasília, 17 de dezembro de 1998.

Conselheira Regina Alcântara de Assis - Relatora

### **IV - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto da Relatora. Sala das Sessões, 17 de dezembro de 1998. Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente Conselheiro Francisco Aparecido Cordão - Vice-Presidente

# RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, alínea "c", da Lei nº 9.131 de 25 de novembro de 1995 e no Parecer CNE/CEB nº 22/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 22 de março de 1999,

RESOLVE:

Art. 15 Apresente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil do sistema brasileiro de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I - As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum.

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática.

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II - As instituições de Educação Infantil, ao definirem suas propostas pedagógicas, deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem.

III - As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV - As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo mesmos, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais em momentos de ações ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V - As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e do registro das etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental".

VI - As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ser elaboradas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores com, pelo menos, diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador que possua, no mínimo, o curso de Formação de Professores.

VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII - As propostas pedagógicas e os regimentos das instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das Diretrizes.

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

**Ulysses de Oliveira Panisset**

Presidente da Câmara de Educação Básica

Interessado  
**Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**  
Assunto  
**Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**

UF  
**DF**

Relator  
**Antenor Manoel Naspolini**

Processo nº  
**23001.000061/2000-71**

Parecer CNE/CEB nº  
**04/00**

Câmara ou Comissão  
**CEB**

Aprovado em  
**16/2/00**

## **I - RELATÓRIO**

### **1. Introdução**

O art. 90 da Lei nº 9.394/96, referindo-se às atribuições do CNE, em relação a períodos de transição, estabelece:

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

Em conseqüência, este Parecer trata justamente de vários aspectos normativos para a Educação Infantil, a serem considerados pelos sistemas educacionais, a partir da aprovação da LDB. Esta Lei, incorporando dispositivos da Constituição Federal de 1988, entende a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e, portanto, direito inalienável de cidadania e dever do Estado. Por oportuno registre-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil integram o Parecer CNE/CEB nº 22/98, aprovado em 17/12/98, a Resolução CNE/CEB nº 1/99, publicada no *Diário Oficial da União* em 13/4/99.

A grande quantidade de dúvidas geradas pelos artigos da LDB, relativa à Educação Infantil e sua especificidade, que envolve, além do âmbito da educação pública e privada, em várias esferas administrativas, outros âmbitos de atuação, como o da Previdência e Assistência Social, impõe a necessidade deste Parecer por parte da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, enfatizando, em especial, os seguintes aspectos normativos:

1. Vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino.
2. Proposta Pedagógica e Regimento Escolar.
3. Formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil.
4. Espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil.

Tais aspectos são relevantes em virtude de a Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidade em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na indissociabilidade das ações de cuidar e educar em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de responsabilidade compartilhada entre família e Poder Público,

definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento até as ações que se desenvolvem diretamente com a criança. Essa especificidade implica a construção de uma identidade própria à Educação Infantil, que reconhece, conjuntamente, as necessidades e os interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade.

Na implantação de uma política pública para a criança de 0 a 6 anos, as conquistas do campo devem ser validadas, assim como seu caráter multissetorial e multifuncional. É indispensável que os sistemas de ensino considerem as exigências legais que criam um contexto para este Parecer, e dentre as quais se destacam:

- Os sistemas de ensino, autônomos e sujeitos de atribuições no âmbito de suas competências legais, organizam-se e articulam-se entre si sob o princípio do regime de colaboração.

- O término do prazo fixado pelo art. 89 das Disposições Transitórias da LDB, que define: *As creches e as pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.* Dessa forma, é claro que a integração das instituições de Educação Infantil ao respectivo sistema de ensino não é uma opção da instituição nem do sistema: está definida pela lei e responde às necessidades e aos direitos das crianças brasileiras de 0 a 6 anos.

- A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Parecer CNE/CEB nº 22/98, aprovado em 17/12/98, e da Resolução CNE/CEB nº 1/99, Brasília, DOU, 13 de abril de 1999, Seção 1, p. 18.

Dessa forma, este Parecer contribui para a realização de uma transição construtiva e democrática - em concordância com os preceitos legais e os direitos das crianças de 0 a 6 anos - sendo solidário com os interesses das crianças e os de suas famílias e professores nos vários sistemas de ensino no país.

Dentro do espírito de colaboração que deve presidir a política educacional na Federação brasileira, vários setores do Poder Executivo, como os próprios Ministérios da Educação e da Previdência Social, além de órgãos como os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, vêm contribuindo com publicações e discussões sobre as questões normativas para o melhor funcionamento da Educação Infantil no país.

Há de se destacar também a grande importância da ampla mobilização dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil, compostos por órgãos públicos, organizações da sociedade civil, sindicatos e universidades, cujo objetivo principal é o de articular esforços e recursos para a promoção e a melhoria da política de Educação Infantil. Esses Fóruns, além de agir no âmbito estadual, já se articulam em âmbito regional e nacional, possibilitando o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de ações que configuram o exercício de uma atividade cidadã eficaz, nos termos em que estabelece o parágrafo único do art. 1º da Constituição Federal, nesse caso em prol de uma verdadeira Política Nacional para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil.

As orientações que se seguem, entre outras, integram algumas das decisões contidas em documentos, decretos e publicações oriundas dos Ministérios da Educação e da Previdência Social, de Secretarias e Conselhos Municipais de Educação e dos Fóruns de Educação Infantil de vários estados brasileiros.

É importante citar, especificamente, as seguintes publicações:

- MEC/SEF/DPE/Coedi - *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento de instituições de Educação Infantil*, Brasília, 1998;

- MEC/SEF/DPE/Coedi - *Ação compartilhada de atenção integral à criança de 0 a 6 anos*, Brasília, 2000;

- MPAS/Seas, Gerência de Projetos de Zero a Seis Anos - *Ação compartilhada de atenção integral à criança de 0 a 6 anos*, Brasília, 1999.

É, pois, a partir de todas essas contribuições e das discussões e deliberações no âmbito da Câmara de Educação Básica do CNE que este Parecer se apresenta.

## 2. Fundamentos legais dos direitos das crianças de 0 a 6 anos

O novo ordenamento constitucional e legal brasileiro atribui às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo Poder Público, com absoluta prioridade.

Há vários instrumentos legais garantindo os direitos de cidadania das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, dentre os quais destacamos:

- a) Constituição Brasileira de 1988;
- b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96);
- c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - (DCNEI/99);
- d) Parecer CNE/CEB 22/98, aprovado em 17/12/98;
- e) Resolução CNE/CEB 01/99. *Diário Oficial*, Brasília, 13/4/99, Seção 1, p.18;
- f) Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90);
- g) Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Lei 8.742/93);
- h) Convenções Internacionais;
- i) Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais.

A política nacional para a infância deve considerar as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas integradas. Devem, também, ser alvo da política nacional para a infância os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais.

Em conseqüência, a política nacional para as crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, com a faculdade posta pelo art. 87, § 3º, inciso I, da LDB, deverá ser feita com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade, desde os Ministérios, em especial os da Educação, da Saúde, da Previdência Social, da Justiça e do Trabalho, até as Secretarias e os Conselhos Estaduais e Municipais, os Conselhos Tutelares, os Juizados das Varas da Infância, as Associações e as Organizações da sociedade civil junto com os profissionais da comunicação e da informação. É nessa perspectiva que nos devemos ater a alguns dos conteúdos legais dos instrumentos citados para poder estabelecer as diretrizes operacionais para a Educação Infantil.

a) Destacaremos, inicialmente, os artigos da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988:

- Art. 6º São direitos sociais: a educação, a saúde, (...) a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição;

- Art. 7º (Emenda Constitucional nº 20/98) - XXV - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas;

- Art. 30 - Compete aos municípios: VI - Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Pré-Escolar e de Ensino Fundamental;

- Art. 203 - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social e tem por objetivos:

1 - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e aos adolescentes carentes.

- Art. 208 - IV - "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade";

- Art. 211 - "A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. II - Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil";

- 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".

b) Consideram-se, em seguida, conteúdos específicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96):

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

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

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

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

Como se observa, os dois primeiros artigos da LDB pressupõem sempre a integração entre os esforços da família e do Estado.

- O art.4º, inciso IV, vem garantir o dever do Estado com educação escolar pública, efetivada mediante a garantia de atendimento gratuito em "creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade".

- O art. 11, inciso V, incumbe os municípios de oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

- O art. 12, incisos VI e VII, preconiza que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

- Os arts. 13, incisos I, II e VI, e 14, incisos I e II, analisam a questão das propostas pedagógicas, atribuindo grande importância ao papel dos professores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação, interpretação e articulação com as famílias.

- Os arts. 17, parágrafo único, e 18, incisos I e II, referem-se à integração da Educação infantil aos sistemas de ensino, tanto no que diz respeito à rede pública quanto à rede privada. sempre esse assunto é muito importante verificar as Disposições Transitórias em seu art. 89, que define o prazo para que as instituições de Educação Infantil sejam integradas a seus respectivos sistemas de ensino.

- Os arts. 29, 30 e 31 definem a finalidade da Educação Infantil

- Os art. 62; 63, incisos I e II; 64 e 67 e as Disposições Transitórias, art. 87, § 1º; § 3º, • I. IN e IV; e § 4º tratam das questões relativas à formação dos professores para a Educação

il, III  
Infantil

- Os arts. 69, 70 e 77 tratam dos recursos financeiros.

O art. 90 define como foros de resolução de dúvidas o CNE e, por delegação deste, os respectivos Conselhos Municipais e Estaduais.

- Sobre a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, a CNE/CEB manifestou-se no Parecer CNE/CEB nº 20 de 2/12/98.

- Sobre financiamento da educação, o CNE emitiu o Parecer CNE/CEB nº 26/97.

c) É também indispensável destacar a importância da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, em especial, no que concerne a este período de transição, o disposto nas Diretrizes 4, 5, 6, 7 e 8, que tratam, respectivamente:

- da elaboração das propostas pedagógicas;

- dos processos de avaliação das crianças;

- da exigência da presença de professores, na equipe de direção e coordenação, com, pelo menos, o Curso Normal de Nível Médio;

- e das propostas pedagógicas e regimentos, como elementos indispensáveis para propiciar a gestão autônoma e de qualidade das instituições de Educação Infantil.

d) Em seguida, indicamos os conteúdos do Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990:

- Cap. IV, art. 53, inciso IV - "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade".

- Parágrafo único - "É direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais".

e) O art. 2º da Lei Orgânica da Assistência Social 1993 também deve ser considerado:

- Art. 2º "A assistência social tem por objetivos:

- I - proteção à família, à maternidade, à velhice;

- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes".

f) Convém lembrar, também, que o Brasil é signatário de convenções internacionais sobre direitos humanos:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos - ONU, 1948;

- Convenção Internacional sobre Direitos da Criança - ONU, 1989;

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, 1990.

- Além de ratificar as referidas convenções, o que imprime às mesmas o caráter de lei nacional, o Brasil incorporou à sua legislação os princípios daqueles acordos internacionais, de tal maneira que a legislação sobre direitos das crianças brasileiras é considerada como das mais avançadas do mundo.

g) Também é importante registrar que no âmbito dos estados e dos municípios, entes federados, as Constituições e as leis orgânicas garantem os direitos das crianças à Educação Infantil e, em alguns casos, avançam mais do que a legislação federal. Assim, torna-se importante considerar os dispositivos sobre Educação Infantil constantes nessas Constituições e leis orgânicas.

### 3. Gestão

A responsabilidade pela Educação Infantil no âmbito dos municípios está claramente definida pela LDB e reiterada pela Emenda Constitucional nº 14, que subvinculou os recursos de impostos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Orienta, portanto, para que os gastos com a Educação Infantil se situem dentro das receitas não subvinculadas ao Ensino Fundamental (10% ou mais dos impostos e transferências subvinculados, bem como 25% ou mais dos outros impostos não-subvinculados, variando de acordo com as respectivas Constituições e leis orgânicas).

Merece registro a ausência de articulação e racionalidade nas ações dos setores de educação, saúde, assistência social e cultura, o que torna difusa a política municipal para a infância. O fracionamento de ações é um importante fator para o desperdício dos escassos recursos financeiros desses setores na área da infância. A racionalização dos recursos existentes, por meio de bons processos de gestão, permitiria um expressivo acréscimo do atendimento à criança nos municípios brasileiros.

Entre as atribuições da União previstas no art. 9º da LDB, cabe à União, por meio do MEC, articular e compatibilizar no financiamento da Educação Infantil a macrofunção de Políticas Sociais, consolidando a tradição histórica dos aportes dos Ministérios da Saúde, Trabalho, Previdência e Assistência Social e Justiça, assim como recursos dos empregadores, como o subsídio para o auxílio-creche, com vista a integrar os recursos conjuntos, numa função contábil unificada.

Uma intensa mobilização terá de acompanhar a identificação dos recursos municipais, e, para isso, é necessário contar com a adesão e o decisivo apoio da imprensa, da mídia eletrônica e do *marketing* social. Em primeiro lugar, é necessário criar um consenso entre gestores de política educacional e a sociedade sobre a prioridade para a Educação Infantil, condição para identificar e operacionalizar fontes adicionais de financiamento, público e privado. Tais recursos são indispensáveis para que Prefeituras, Conselhos de Direitos da Criança, Conselhos Tutelares e Organizações Não-Governamentais efetivem o direito da criança de 0 a 6 anos à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A partir dessa identificação de alguns dos conteúdos legais sobre a natureza das instituições de Educação Infantil, sua caracterização e vinculação sistêmica, seus recursos humanos e materiais, suas propostas pedagógicas e regimentos e a legitimidade de sua existência, definem-se os aspectos normativos que possibilitam aos sistemas de ensino a transição em direção às metas propostas pela LDB e pelas DCNEI.

## II - VOTO DO RELATOR

### 1. Vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino

Atendendo ao disposto nos arts. 17, parágrafo único, 18, incisos I e II, e ao art. 89 das Disposições Transitórias da LDB, que se referem à integração das instituições de Educação Infantil a seus respectivos sistemas de ensino, até 20 de dezembro de 1999, delibera-se:

a) Compete ao respectivo sistema de ensino, por meio de seus órgãos próprios, autorizar, supervisionar e avaliar, segundo a legislação municipal ou estadual pertinente, as instituições de Educação Infantil públicas e privadas. Os sistemas deverão contar, no exercício dessas incumbências, com a colaboração das áreas de saúde, assistência social, justiça e trabalho.

b) As instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, devem estar, preferencialmente, integradas ao respectivo sistema municipal de ensino.

~

c) A partir da homologação e da publicação deste Parecer, novas instituições de Educação Infantil somente poderão entrar em funcionamento se autorizadas pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino, considerando o decurso do prazo estabelecido no art. 89 da LDB/96.

d) A partir da data de homologação e da publicação deste Parecer, todas as instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que ainda estiverem funcionando sem autorização deverão solicitar ao órgão próprio de seu sistema de ensino as medidas indispensáveis ao cumprimento da prescrição legal, sob pena de serem impedidas de funcionar.

e) Os municípios, titulares de sistemas autônomos de ensino desde a Constituição Federal de 1988, podem, a partir do regime de colaboração, optar pelo disposto no parágrafo único do art. 11 da LDB. Nesse sentido, todas as instituições de Educação Infantil localizadas nos municípios que ainda não tenham institucionalizado seu sistema de ensino próprio, até que o façam, devem ser autorizadas, supervisionadas e avaliadas pelo sistema estadual de ensino, de acordo com a legislação estadual pertinente, excluindo-se as mantidas pela União.

f) Quando da solicitação de autorização de funcionamento ao órgão respectivo de seu sistema de ensino, as instituições de Educação Infantil deverão cumprir as exigências das normas pertinentes aos municípios, aos estados ou ao Distrito Federal e apresentar:

- Regimento Escolar;
- quadro de recursos humanos;
- recursos materiais e espaço físico;
- equipamento e material pedagógico.

g) O ato de autorização de funcionamento terá validade limitada, ficando sua renovação condicionada aos resultados de avaliação, sob a responsabilidade do respectivo sistema.

h) Diante das novas exigências contidas na legislação e referendadas pelo presente Parecer, as Secretarias de Educação devem constituir estruturas e competências capazes de assumir as funções de articulação e coordenação da política educacional, nela incluída a responsabilidade pela rede de instituições de Educação Infantil.

i) Os sistemas municipais de ensino que estejam encontrando alguma dificuldade na integração das instituições de Educação Infantil deverão contar com o apoio e a supervisão do seu respectivo sistema estadual, que estabelecerá prazo para que tenham condições de administrar o processo de transição, dentro do princípio federativo de colaboração entre os vários níveis.

j) Em todas as circunstâncias desse processo de transição, deverá prevalecer o princípio de colaboração entre as várias instâncias e níveis dos Sistemas de Ensino, articulados aos da saúde, assistência social, justiça e trabalho.

## 2. Proposta pedagógica e regimento

a) A proposta pedagógica, base indispensável que orienta as práticas de cuidado e educação das instituições de Educação Infantil e a relação com suas famílias, deve ser concebida, desenvolvida e avaliada pela equipe docente respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos referidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as normas do respectivo sistema, em articulação com a comunidade institucional e local.

b) Tal proposta, em suas práticas de educação e cuidado, deve integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeitar a expressão e as competências infantis, garantindo a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento.

c) O Regimento Escolar, documento normativo da instituição de Educação Infantil, de sua inteira responsabilidade, deve sustentar a execução da proposta pedagógica e será encaminhado ao órgão normativo do sistema de ensino para efeito de análise, Cadastramento e arquivo.

### 3. Formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil

a) Os professores das instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, deverão possuir, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal, conforme art. 62 da LDB/96 e Pareceres CNE/CEB nºs 10/97, 1/99 e 2/99.

b) Os diretores/coordenadores com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal devem articular as ações de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos com todos os profissionais componentes da equipe, inclusive os de outras áreas, como a assistência social e a saúde.

c) Todas as instituições de Educação Infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para ter todos os seus professores com, pelo menos, o Curso de Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal. Dentro do mesmo prazo, será também exigida a escolaridade de Ensino Médio para outros profissionais, admitindo-se como mínimo o Ensino Fundamental.

d) Para fazer frente a essas exigências legais para a profissionalização dos professores para a Educação Infantil, inclusive aqueles que no momento são leigos, deverá haver intensa mobilização das Universidades Públicas e Privadas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais de Nível Médio, Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação na criação de estratégias de colaboração entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais dentro dos parâmetros legais.

e) Para atender ao disposto no § 4º do art. 87 das Disposições Transitórias, o Poder Público, as Universidades, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais de Nível Médio, em colaboração com as instituições de Educação Infantil, deverão estabelecer estratégias para garantir que os professores com habilitação de nível médio possam dispor de alternativas para formação continuada.

### 4. Espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil

a) Os espaços físicos das instituições de Educação Infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional.

b) As normas devem prever ainda o número de professores por criança, dependendo de sua faixa etária de 0 e 6 anos de idade, em consonância com o art. 25 da LDB/96.

c) Os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil, contemplando:

- ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamento adequados;

- instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, no caso de oferecimento de refeição;

- instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças;

- local para repouso individual, pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre;

- brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo que garantam a segurança e a autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;

- recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias e à quantidade de crianças, atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação.

Brasília, 16 de fevereiro de 2000.

Conselheiro Antenor Manoel Napolini - Relator

### **III - DECISÃO DA CÂMARA**

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

Sala das Sessões, 16 de fevereiro de 2000 Conselheiro Ulysses de Oliveira

Panisset - Presidente Conselheiro Francisco Aparecido Cordão - Vice-

Presidente

Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica

EDUCAÇÃO INFANTIL

# Ensino Fundamental

## I - RELATÓRIO

### 1. Introdução

A nação brasileira, por meio de suas instituições e no âmbito de seus entes federativos, vem assumindo, vigorosamente, responsabilidades crescentes para que a Educação Básica, demanda primeira das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

A conquista da cidadania plena, fruto de direitos e deveres reconhecidos na Constituição Federal, depende, portanto, da Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Médio, como exposto em seu art. 6º.

Reconhecendo previamente a importância da educação escolar para além do Ensino Fundamental, a Lei Maior consigna a progressiva universalização do Ensino Médio (Constituição Federal, art. 208, inciso II), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996) afirma a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do mesmo.

Assim, o Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, além de co-participar dessa dinâmica, é indispensável para a nação. E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, e um dever de Estado (direito público). Daí por que o Poder Público é investido de autoridade para impô-la como **obrigatória a todos e a cada um**.

Por isso, o indivíduo não pode renunciar a esse serviço, e o Poder Público que o ignore será responsabilizado, segundo o art. 208, § 2º, da Constituição Federal.

A magnitude da importância da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, o *socius*, ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais.

O exercício do direito ao Ensino Fundamental supõe, também, todo o exposto no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual estão consagrados os princípios da igualdade, da liberdade, do reconhecimento do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e da convivência entre instituições públicas e privadas. Ainda nesse art. 3º, as bases para que esses princípios se realizem estão estabelecidas na proposição da valorização dos professores e da gestão democrática do ensino público com garantia de padrão de qualidade.

Ao valorizar a experiência extra-escolar dos alunos e propor a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a LDB é consoante com os arts. 205 e 206 da Constituição Federal, que baseiam o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessas perspectivas, tanto a Educação Infantil, da qual trata a LDB nos arts. 29 a 31, quanto a Educação Especial, arts. 58 a 60, devem ser consideradas no âmbito da definição das

Diretrizes Curriculares Nacionais, guardadas as especificidades de seus campos de ação e as exigências impostas pela natureza de sua ação pedagógica.

Um dos aspectos mais marcantes da nova LDB é o de reafirmar, na prática, o caráter de República Federativa, por colaboração.

Dessa forma, a *flexibilidade* na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível federal, estadual e municipal, para que, de forma solidária e integrada, possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos de alunos e professores.

## 2. Antecedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

O art. 9º, inciso IV, da LDB assinala ser incumbência da União: *estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

Logo, os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da CF/88), propostos pelo MEC (art. 9º da LDB), terão seu norte estabelecido por meio de *diretrizes* que terão como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995).

Dentro da opção cooperativa que marcou o federalismo no Brasil, após a Constituição de 1988, a proposição das *diretrizes* será feita em colaboração com os outros entes federativos (LDB, art. 99).

Ora, a Federação brasileira, baseada na noção de colaboração, supõe um trabalho conjunto no interior do qual os parceiros buscam, pelo consenso, pelo respeito aos campos específicos de atribuições, tanto metas comuns como meios mais adequados para as finalidades maiores da educação nacional. Essa noção implica, então, o despojamento de respostas e caminhos previamente prontos e fechados, **responsabilizando as Secretarias e os Conselhos Estaduais do Distrito Federal e Municipais de Educação pela definição de prazos e procedimentos** que favoreçam a transição de políticas educacionais ainda vigentes, encaminhando mudanças e aperfeiçoamentos, respaldados na Lei nº 9.394/96, de forma que não provoque rupturas e retrocessos, mas construa caminhos que propiciem uma travessia fecunda.

Dessa forma, cabe à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação exercer a sua função deliberativa sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, reservando-se aos entes federativos e às próprias unidades escolares, de acordo com a Constituição Federal e a LDB, a tarefa que lhes compete em termos de implementações curriculares.

Tal compromisso da Câmara pressupõe, portanto, que suas "funções normativas e de supervisão" (Lei nº 9.131/95) apoiem o *princípio da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais*, reconhecendo a *flexibilidade* na articulação entre União, Distrito Federal, estados e municípios como um dos principais mecanismos da nova LDB. No entanto, a flexibilidade por ela propiciada não pode ser reduzida a um instrumento de ocultação da precariedade ainda existente em muitos segmentos dos sistemas educacionais. Assim, *flexibilidade e descentralização de ações* devem ser sinônimos de *responsabilidades compartilhadas* em todos os níveis.

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação inicia o processo de articulação com estados e municípios por meio de suas próprias propostas curriculares, *definindo ainda um paradigma curricular* para o Ensino Funda-

mental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do país.

No bem relatado parecer do ilustre Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, o CNE/CEB nº 5/97, aprovado em 7/5/97 e homologado no *DOU* de 16/5/97, é explicitada a importância atribuída às escolas dos sistemas do ensino brasileiro quando, a partir de suas próprias propostas pedagógicas, definem seus calendários, formas de funcionamento e, por conseqüência, seus regimentos, tal como disposto na LDB, arts. 23 a 28.

As propostas pedagógicas e os regimentos das unidades escolares devem, no entanto, observar as Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais dispositivos legais.

Dessa forma, ao definir suas propostas pedagógicas e seus regimentos, as escolas estarão compartilhando princípios de responsabilidade, num contexto de flexibilidade teórico-metodológica de ações pedagógicas, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais revelem sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores.

Ao elaborar e iniciar a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o Ministério da Educação propõe um norteamento educacional às escolas brasileiras a *fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.*

Entretanto, se os Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria da qualidade da educação, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem. *A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos e plano de carreira, a qualidade do livro didático, recursos televisivos e de multimídia, e a disponibilidade de materiais didáticos. Mas essa qualificação almejada implica colocar, também, no centro do debate as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira* (PCN, volume 1, Introdução, p.13-14).

Além disso, ao instituir e implementar um **Sistema de Avaliação da Educação Básica**, o MEC cria um instrumento importante na busca da equidade, para o sistema escolar brasileiro, o que deverá assegurar a melhoria de condições para o trabalho de educar com êxito nos sistemas escolarizados. A análise desses resultados deve permitir aos Conselhos e às Secretarias de Educação a formulação e o aperfeiçoamento de orientações para a melhoria da qualidade do ensino.

A proposta de avaliação nacional deve propiciar uma correlação direta entre a Base Nacional Comum para a educação e a verificação externa do desempenho pela qualidade do trabalho de alunos e professores, conforme regulamenta a LDB, art. 9º.

Os esforços conjuntos e articulados de avaliação dos sistemas de educação federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal propiciarão condições para o aperfeiçoamento e o êxito do Ensino Fundamental.

Isso acontecerá à medida que as propostas pedagógicas das escolas reflitam o projeto de sociedade local, regional e nacional que se deseja, definido por cada equipe docente, em colaboração com os usuários e outros membros da sociedade que participem dos Conselhos/Escola/Comunidade e Grêmios Estudantis.

A elaboração deste Parecer, preparatório à Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, é fruto do trabalho compartilhado pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica e, em particular, do conjunto de proposições doutrinárias extraídas dos textos elaborados, especialmente, pelos Conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, Edla Soares, João Monlevade e Regina de Assis.

### 3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

As Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Para orientar as práticas educacionais em nosso país, respeitando as variedades curriculares já existentes em estados e municípios ou em processo de elaboração, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece as seguintes Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental:

#### **I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:**

**a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;**

**b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;**

**c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.**

Esses princípios deverão fundamentar as práticas pedagógicas das escolas, pois será por meio da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum que a Ética fará parte da Vida Cidadã dos alunos.

Da mesma forma, os Direitos e Deveres de Cidadania e o Respeito à Ordem Democrática, ao orientarem as práticas pedagógicas, introduzirão cada aluno na vida em sociedade que busca a Justiça, a Igualdade, a Equidade e a Felicidade para o indivíduo e para todos. O exercício da Criticidade estimulará a dúvida construtiva e a análise de padrões em que direitos e deveres devam ser considerados na formulação de julgamentos.

Viver na sociedade brasileira é fundamentar as práticas pedagógicas a partir dos Princípios Estéticos da Sensibilidade, que reconhece nuances e variações no comportamento humano. Assim como da Criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa é o registro de experiências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos próprios de ser, agir e expressar-se.

#### **II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.**

O reconhecimento de identidades pessoais, é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e das peculiaridades básicas relativas ao gênero, masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações socioeconômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e, inclusive, no interior das escolas, em razão do racismo, do sexismo e dos preconceitos originados de situações socioeconômicas, regionais, culturais e étnicas. Essas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas. Reverter esse quadro é um dos aspectos mais relevantes dessa diretriz.

Essas variedades refletem-se ainda na própria identidade das escolas e suas relações com as comunidades às quais servem. Assim, desde concepções arquitetônicas, a história da escola, algumas vezes centenária, questões relacionadas com calendário escolar e atividades

curriculares e extracurriculares, a Diretriz Nacional deve reconhecer essas identidades e suas conseqüências na vida escolar, garantidos os direitos e os deveres prescritos legalmente.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas e os regimentos escolares devem acolher, com autonomia e senso de justiça, o princípio da identidade pessoal e coletiva de professores, alunos e outros profissionais da escola, como definidor de formas de consciência democrática. Portanto, a proposta pedagógica de cada unidade escolar, ao contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais ou outras propostas curriculares, deverá articular o paradigma curricular proposto na Quarta Diretriz ao projeto de sociedade que se deseja instituir e transformar, a partir do reconhecimento das identidades pessoais e coletivas do universo considerado.

**III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, por meio de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, dos professores e dos demais participantes do ambiente escolar, expressas por meio de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.**

As evidências de pesquisas e estudos nas áreas de Psicologia, Antropologia, Sociologia e Lingüística, entre outras Ciências Humanas e Sociais, indicam a necessidade imperiosa de se considerar, no processo educacional, a indissociável relação entre conhecimentos, linguagem e afetos como constituintes dos atos de ensinar e aprender. Essa relação essencial, expressa por múltiplas formas de *diálogo*, é o fundamento do ato de educar, concretizado nas relações entre as gerações, seja entre os próprios alunos ou entre eles e seus professores.

Dessa forma, os diálogos expressos por múltiplas linguagens verbais e não-verbais refletem diferentes identidades, capazes de interagir consigo próprias e com as demais por meio da comunicação de suas percepções, impressões, dúvidas, opiniões e capacidades de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes e os valores éticos, políticos e estéticos.

Grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas da reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, e dos professores é devida à insuficiência de diálogos e de metodologias de trabalhos diversificados na sala de aula que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. Por meio de múltiplas interações entre professores/alunos, alunos/alunos, alunos/livros, vídeos, materiais didáticos e mídia, desenvolvem-se ações inter e intra-subjetivas que geram conhecimentos e valores transformadores e permanentes.

Nesse caso, a diretriz nacional proposta prevê a sensibilização dos sistemas educacionais, para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana desta nação, valorizando o diálogo em suas múltiplas manifestações, como forma efetiva de educar, de ensinar e de aprender com êxito, por meio dos sentidos e dos significados expressos pelas múltiplas vozes nos ambientes escolares.

Por isso, ao planejar suas propostas pedagógicas, seja a partir dos PCNs, seja a partir de outras propostas curriculares, os professores e as equipes de especialistas de cada escola buscarão as correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos.

Atenção especial deve ser adotada ainda nessas Diretrizes para evitar que as propostas pedagógicas sejam reducionistas ou excludentes, levando aos excessos da "escola pobre para os pobres", ou dos grupos étnicos e religiosos apenas para si. Ao trabalhar a relação inseparável entre conhecimento, linguagem e afetos, as equipes docentes deverão ter a sensibilidade de integrar esses aspectos do comportamento humano, discutindo-os e comparando-os numa atitude crítica, construtiva e solidária, dentro da perspectiva e da riqueza da diversidade da grande nação brasileira, como previsto no art. 3º, inciso I, da LDB.

Nesse ponto, seria esclarecedor explicitar alguns conceitos para melhor compreensão do que propomos:

a) **Currículo:** atualmente este conceito envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), currículo oculto (o não-dito, aquilo que tanto alunos quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). Nesse texto, quando nos referimos a um paradigma curricular, estamos nos referindo a uma forma de organizar princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a articulação entre áreas de conhecimentos e aspectos da vida cidadã.

b) **Base Nacional Comum:** refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã, de acordo com o art. 26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais - certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar -, a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada.

É certo que o art. 15 indica um modo de se fazer a travessia em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, em face das finalidades do Ensino Fundamental.

c) **Parte Diversificada;** envolve os conteúdos complementares escolhidos em cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na proposta pedagógica de cada escola, conforme art. 26.

d) **Conteúdos Mínimos das Áreas de Conhecimento:** referem-se às noções e aos conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena.

Ao utilizar os conteúdos mínimos divulgados inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais a serem ensinados em cada área de conhecimento, é indispensável considerar, para cada segmento da Educação Infantil, 1ª à 4ª e 5ª a 8ª séries ou ciclos, que aspectos serão contemplados na interseção entre as áreas relevantes da cidadania, tomando-se em conta a identidade da escola, seus alunos, professores e outros profissionais que aí trabalham.

O espaço dessas interseções é justamente o de criação e recriação de cada escola, com suas equipes pedagógicas, em cada ano de trabalho.

Assim, a Base Nacional Comum será contemplada em sua integridade e complementada e enriquecida pela Parte Diversificada e contextualizará o ensino em cada situação existente nas escolas brasileiras. Reiteramos que a LDB prevê a possibilidade de ampliação dos dias e das horas de aula, de acordo com as possibilidades e as necessidades das escolas e dos sistemas.

Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional. De todo modo, cabe à União, por intermédio do próprio MEC, o estabelecimento de conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º).

**IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre o Ensino Fundamental com:**

a) a vida cidadã por meio da articulação entre vários de seus aspectos, tais como: 1. saúde;

2. sexualidade;
3. vida familiar e social;
4. meio ambiente;
5. trabalho;
6. ciência e tecnologia;
7. cultura;
8. linguagens.

b) as áreas do conhecimento:

1. Língua Portuguesa;
2. Língua materna (para populações indígenas e migrantes);
3. Matemática;
4. Ciências;
5. Geografia;
6. História;
7. Língua estrangeira;
8. Educação Artística;
9. Educação Física; 10. Educação Religiosa.

Assim, essa articulação permitirá que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada atendam ao direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos de conhecimentos e valores, facilitando, dessa forma, a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas, como estabelecido nos arts. 23 a 28 , 32 e 33 da LDB.

A Educação Religiosa, nos termos da lei, é uma disciplina obrigatória de matrícula facultativa no sistema público (art. 33 da LDB).

Considerando que as finalidades e os objetivos dos níveis e das modalidades de educação e de ensino da Educação Básica são, segundo o art. 22 da LDB:

- desenvolver o educando;
- assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania;
- fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores;

e considerando ainda que o Ensino Fundamental (art. 32) visa à formação básica do cidadão, mediante:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, bem como o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, o fortalecimento dos vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância, situados no horizonte da igualdade, mais se justifica o paradigma curricular apresentado para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia criados pela inteligência humana. Por mais instituinte e ousado, o saber

terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, e não simplesmente linear e seqüencial.

A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias com as raízes africanas, indígenas, européias e orientais.

A produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem dá muitas vezes a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social. Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. Além disso, a existência dos saberes associados aos conhecimentos científicos e tecnológicos ajuda-nos a caminhar pelos percursos da história, mas sua existência não significa que o real é esgotável e transparente.

Por outro lado, costuma-se reduzir a produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem à dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiências ou mesmo expressões outras da sensibilidade.

Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. Em nome da velocidade e do tipo de mercadoria, criaram-se critérios para eleger valores que devem ser aceitos como indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade. O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida para melhor. O núcleo da aprendizagem terminaria sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, até mesmo, à concepção abrangente de educação, explicitada nos arts. 205 e 206 da Constituição Federal.

Nesse caso, pode-se também recorrer ao estabelecido no art. 1º da LDB, quando reconhece a importância dos processos formativos desenvolvidos nos movimentos sociais, nos organismos da sociedade civil e nas manifestações culturais, apontando, portanto, para uma concepção de educação relacionada com a invenção da cultura; e a cultura é, sobretudo, o território privilegiado dos significados. Sem uma interpretação do mundo, não podemos entendê-lo. A interpretação é uma leitura do pensar, do agir e do sentir dos homens e das mulheres. Ela é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito, e o próprio "homem é uma metáfora de si mesmo". A capacidade de interpretar o mundo amplia-se com a criação contínua de linguagens e com a possibilidade crescente de socializá-las, mas não pode deixar de contemplar a relação entre as pessoas e o meio ambiente medida pelo trabalho, espaço fundamental de geração de cultura.

Ora, a instituição de uma Base Nacional Comum com uma Parte Diversificada, a partir da LDB, supõe um novo paradigma curricular que articule o Ensino Fundamental com a vida cidadã. O significado que atribuímos à vida cidadã é o do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor.

Assim, as escolas, com suas propostas pedagógicas, estarão contribuindo para um projeto de nação em que aspectos da vida cidadã, expressando as questões relacionadas com a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens se articulem com os conteúdos mínimos das áreas de conhecimento.

Menção especial deve ser feita à Educação Infantil, definida nos arts. 29 a 31 da LDB, que, dentro de suas especificidades, deverá merecer dos sistemas de ensino as mesmas atenções

que o Ensino Fundamental no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais. A importância dessa etapa da vida humana, ao ser consagrada na LDB, afirmando os direitos das crianças de 0 a 6 anos, suas famílias e educadores, em creches e classes de Educação Infantil, deve ser acolhida pelos sistemas de ensino dentro das perspectivas propostas pelas DCN, com as devidas adequações aos contextos a que se destinam.

Recomendação análoga é feita em relação à educação especial, definida e regida pelos arts. 58 a 60 da LDB, que, inequivocamente, consagram os direitos dos portadores de necessidades especiais de educação, suas famílias e professores. As DCNs dirigem-se também a eles que, em seus diversos contextos educacionais, deverão ser regidos por seus princípios.

Assim, respeitadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população servida pelas escolas, todos os alunos terão direito de acesso aos mesmos conteúdos de aprendizagem, a partir de paradigmas curriculares apresentados dentro de contextos educacionais diversos e específicos. Essa é uma das diretrizes fundamentais da Educação Nacional.

Dentro do que foi proposto, três observações são especialmente importantes:

a) A busca de definição nas propostas pedagógicas das escolas, dos conceitos específicos para cada área de conhecimento, sem desprezar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre as várias áreas. Nesse sentido, as propostas curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã em que, como prescrito pela LDB, o Ensino Fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana e de tolerância.

Os sistemas de ensino, ao decidirem, de maneira autônoma, como organizar e desenvolver a Parte Diversificada de suas propostas pedagógicas, têm uma oportunidade magnífica de tornar contextualizadas e próximas experiências educacionais consideradas essenciais para seus alunos.

b) A compreensão de que propostas curriculares das escolas, dos sistemas e propostas pedagógicas das escolas devem integrar bases teóricas que favoreçam a organização dos conteúdos do paradigma curricular da Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada: tudo visando ser conseqüente no *planejamento*, no *desenvolvimento* e na *avaliação* das práticas pedagógicas. Quais quer que sejam as orientações em relação à organização dos sistemas por séries, ciclos ou calendários específicos, é absolutamente necessário ter claro que o processo de ensinar e aprender só terá êxito quando os objetivos das intenções educacionais abrangerem esses requisitos.

Assim, para elaborar suas propostas pedagógicas, as escolas devem examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus estados e municípios, buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se à Base Nacional Comum.

c) A cautela em não adotar apenas uma visão teórico-metodológica como a *única* resposta para todas as questões pedagógicas. Os professores precisam de um aprofundamento continuado e de uma atualização constante em relação às diferentes orientações originárias da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da Psico e Sócio-Linguística e outras Ciências Humanas, Sociais e Exatas para evitar os modismos educacionais, suas frustrações e seus resultados falaciosos.

O aperfeiçoamento constante dos docentes e a garantia de sua autonomia, ao conceber e transformar as propostas pedagógicas de cada escola, permitirão a melhoria na qualidade do processo de ensino da Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada.

**V - As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com a comunidade local, regional e planetária, visando à**

**interação entre o Ensino Fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e os valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.**

Um dos mais graves problemas da educação em nosso país é sua distância em relação à vida e a processos sociais transformadores. Um excessivo academicismo e um anacronismo em relação às transformações existentes no Brasil e no resto do mundo, de um modo geral, condenaram o Ensino Fundamental, nestas últimas décadas, a um arcaísmo que deprecia a inteligência e a capacidade de alunos e professores e as características específicas de suas comunidades. Essa diretriz prevê a responsabilidade dos sistemas educacionais e das unidades escolares em relação a uma necessária atualização de conhecimentos e valores, dentro de uma perspectiva crítica, responsável e contextualizada. Essa diretriz está em consonância especialmente com o art. 27 da LDB.

Dessa forma, mediante possíveis projetos educacionais regionais dos sistemas de ensino, por meio de cada unidade escolar, transformam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais em currículos específicos e propostas pedagógicas das escolas.

**VI - As escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades (arts. 12 e 13 da LDB).**

Uma auspiciosa inovação introduzida pela LDB refere-se ao uso de uma Parte Diversificada a ser utilizada pelas escolas no desenvolvimento de atividades e projetos que as interessem especificamente.

É evidente, no entanto, que as decisões sobre a utilização desse tempo se façam pelas equipes pedagógicas das escolas e das Secretarias de Educação, em conexão com o paradigma curricular que orienta a Base Nacional Comum.

Assim, projetos de pesquisa sobre ecossistemas regionais, por exemplo, ou atividades artísticas e de trabalho e novas linguagens como a da informática, a da televisão e a do vídeo, podem oferecer ricas oportunidades de ampliar e aprofundar os conhecimentos e os valores presentes na Base Nacional Comum.

**VII - As escolas devem, por meio de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais Diretrizes, conforme o exposto na LDB, arts. 12 a 14.**

Para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental sejam realizadas com êxito, são indispensáveis o espírito de equipe e as condições básicas para planejar os usos de espaço e tempo escolar.

Assim, a discussão e as ações correlatas sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, decisões sobre sistema seriado ou por ciclos, interação entre diferentes segmentos no exercício da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, bem como a relação com o bairro, a comunidade, o estado, o país, a nação e outros países serão objeto de um planejamento e de uma avaliação constantes da escola e de sua proposta pedagógica.

## **II - VOTO DA RELATORA**

À luz das considerações anteriores, a Relatora vota no sentido de que estas Diretrizes Curriculares Nacionais norteiem os rumos da educação brasileira, garantindo direitos e deveres

básicos de cidadania, conquistados por meio do Ensino Fundamental e consagrados naquilo que é primordial e essencial: aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.

Brasília-DF, 29 de janeiro de 1998.

Conselheira Regina Alcântara de Assis - Relatora

### **III - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto da Relatora. Sala das Sessões, 29 de janeiro de 1998. Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente Conselheira Hermengarda Alves Ludke - Vice-Presidente

## RESOLUÇÃO CNE/CEB N- 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 9.131 de 25 de novembro de 1995, e no Parecer CNE/CEB nº 4/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto, em 27 de março de 1998,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimento da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos diversos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas por meio de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que vise estabelecer relação entre a Educação Fundamental e:

- a - a vida cidadã por meio da articulação entre vários dos seus aspectos, tais como: 1. saúde;

2. sexualidade;
3. vida familiar e social;
4. meio ambiente;
5. trabalho;
6. ciência e tecnologia;
7. cultura;
8. linguagens.

b. as áreas de conhecimento:

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

V - As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com a comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e os valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como cidadãos capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII - As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes para que haja condições favoráveis à adoção, à execução, à avaliação e ao aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e do calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**Ulysses de Oliveira Panisset**

Presidente da Câmara de Educação Básica

# Ensino Médio

|

Interessado <b>Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação</b>		UF <b>DF</b>
Assunto <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</b>		
Relatora <b>Guiomar Namó de Mello</b>		
processo nº <b>23001.000309/97-46</b>		
Parecer CNE/CEB nº <b>15/98</b>	Câmara ou Comissão <b>CEB</b>	Aprovado em <b>1/6/98</b>

## I - RELATÓRIO

### 1. Introdução

Pelo Aviso 307 de 7/7/97, o Ministro da Educação e do Desporto encaminhou, para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que *apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio*. A iniciativa do Senhor Ministro, ao enviar o referido documento, não visou apenas cumprir a lei que determina ao MEC elaborar a proposta de diretrizes curriculares para deliberação do Conselho, mas também estimular o debate em torno do tema no âmbito deste colegiado e da comunidade educacional aqui representada.

No esforço para responder à iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a CEB/CNE viu-se assim convocada a ir além do cumprimento estrito de sua função legal. Procurou dessa forma recolher e elaborar as visões, as experiências, as expectativas e as inquietudes em relação ao Ensino Médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, especialmente entre seus educadores, a maior parte das quais coincide com os pressupostos, as idéias e as propostas do documento ministerial.

O presente Parecer é fruto portanto da consulta a muitas e variadas vertentes. A primeira delas foram, desde logo, os estudos procedidos pelo próprio MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), que responde pela qualidade técnica da proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Esses estudos, bem como os especialistas que os realizaram, foram colocados à disposição da CEB/CNE, propiciando uma rica fonte de referências.

Os princípios pedagógicos discutidos na quarta parte visam traduzir o que já estava presente na proposta ministerial, dando indicações mais detalhadas do tratamento a ser adotado para os conteúdos curriculares. Da mesma forma, as áreas apresentadas para a organização curricular não diferem substancialmente daquelas constantes do documento original, ainda que antecedidas por considerações psicopedagógicas de maior fôlego.

O resultado do trabalho da CEB/CNE, consubstanciado neste Parecer, está assim em sintonia com o documento encaminhado pelo Ministério da Educação e do Desporto e integra-se, como parte normativa, às orientações constantes dos documentos técnicos preparados pela Semtec. Estes últimos, com recomendações sobre os conteúdos que dão suporte às competências descritas nas áreas de conhecimento estabelecidas no Parecer, bem como sobre suas metodologias, deverão complementar a parte normativa para melhor subsidiar o planejamento curricular dos sistemas e de suas escolas de Ensino Médio.

Quando iniciou o exame sistemático das questões do Ensino Médio, a pauta da Câmara de Educação Básica já contabilizava avançado grau de amadurecimento em torno do tema das

Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, elaboradas ao longo de 1997. Estas últimas, por sua vez, iniciaram-se quando da apreciação, pela Câmara de Educação Básica, dos Parâmetros Curriculares Nacionais recomendados pelo Ministério da Educação e do Desporto para as quatro primeiras séries da escolaridade obrigatória.

O trabalho desta relatoria beneficiou-se, dessa forma, do trabalho realizado pela CEB/CNE para formular as DCNs, no tocante a três aspectos que são detidamente examinados no texto: o conceito de diretrizes adotado pela legislação e seu significado no momento atual; o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) na regulamentação dessa matéria; os princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDB e, por consequência, devem inspirar o currículo. A decisão da CEB/CNE em deter-se mais longamente nesse terceiro aspecto se deve, em grande medida, ao consenso construído durante a discussão das DCNs em torno desses princípios, que, por serem seu produto, nelas aparecem menos desenvolvidos.

Os temas específicos do Ensino Médio, a maioria deles polêmicos, foram exaustivamente escrutinados pela CEB/CNE nas sucessivas versões deste Parecer. Esse trabalho coletivo materializou-se em contribuições escritas, comentários, sugestões, indicações bibliográficas, que foram incorporados ao longo de todo o Parecer. A riqueza da contribuição dos conselheiros, que em muitos casos trouxeram visões e experiências de seus próprios espaços de atuação, foi inestimável para esclarecer a todos - sobretudo a esta relatoria - a complexidade e a importância das normas que o Parecer deve fundamentar.

Outra vertente importante do presente Parecer foram as contribuições brasileiras e estrangeiras no seminário internacional de políticas de Ensino Médio organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), em colaboração com a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1996. Essa iniciativa ampliou a compreensão da problemática da etapa final de nossa Educação Básica, examinada à luz do que se vem passando com a Educação Secundária na Europa, na América Latina e nos Estados Unidos da América do Norte. Sua importância foi tanto maior quanto mais débil é a tradição brasileira de Ensino Médio universalizado.

Finalmente, é preciso mencionar as contribuições, as críticas e as sugestões da comunidade educacional brasileira. Estas foram apresentadas nas duas audiências públicas organizadas pelo CNE, na reunião de trabalho com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino estaduais e nas várias reuniões, seminários e debates em que as versões em discussão do texto foram apresentadas e apreciadas.

Em todas essas oportunidades, a participação solidária de muitas entidades educacionais foi decisiva para aprofundar a fundamentação teórica dos pressupostos e dos princípios presentes tanto no documento original do MEC quanto no presente Parecer. Entre essas entidades, situam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), o Consed, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de Ensino Médio, as instituições do Sistema S - Senai, Senac, Senar - e a Semtec, as escolas técnicas federais.

À presença qualificada de tantas instituições da comunidade educacional no debate que antecedeu este Parecer, deve ser acrescida a contribuição individual e anônima de inúmeros educadores brasileiros, cujos trabalhos escritos, sugestões, críticas e questionamentos ajudaram no esforço de realizar a maior aproximação possível entre as recomendações normativas e as expectativas daqueles que, em última instância, serão responsáveis pela sua implementação.

Além de reconhecer a todos quantos contribuíram para a formulação da nova organização curricular para o Ensino Médio brasileiro, essas menções visam indicar o processo de consultas que, com a amplitude permitida pelas condições do país e as circunstâncias da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, recolheu o esforço e o consenso possíveis desse período tão decisivo para nosso desenvolvimento educacional.

## 2. Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação

Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se sobretudo da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles: pois o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; por exemplo, o caráter democrático engendra a democracia, e o oligárquico, a oligarquia, e sempre o caráter melhor é causante de um regime melhor.

Fica claro portanto que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos, as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual, a investigação é confusa, e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários). No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude, não há acordo nenhum (de fato não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício).

Aristóteles, *Política*, VIII, 1 e 2

### 2.1. Obrigatoriedade legal e consenso político

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu art. 9º, inciso IV, entre as incumbências da União, *estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

Essa incumbência que a lei maior da educação atribui à União reafirma dispositivos legais anteriores, uma vez que já em 1995 a Lei nº 9.131, que trata do Conselho Nacional de Educação (CNE), define em seu art. 9º, entre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB) desse colegiado, *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto.* A mencionada incumbência da União estabelecida pela LDB deve efetuar-se por meio de uma divisão de tarefas entre o MEC e o CNE.

No entanto, apesar de delegar ao Executivo Federal e ao CNE o estabelecimento de diretrizes curriculares, a LDB não quis deixar passar a oportunidade de ser, ela mesma, afirmativa na matéria. Além daquelas indicadas para a Educação Básica como um todo no art. 27, diretrizes específicas para os currículos do Ensino Médio constam do art. 36, seus incisos e parágrafos.

A este Conselho cabe assim tomar decisões sobre matéria que já está explicitamente indicada no diploma legal mais abrangente da educação brasileira, o que imprime às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), objeto do presente Parecer e Deliberação, significado e magnitude específicos.

"Diretriz" refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para ação. *Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.*,<sup>1</sup> no segundo caso. Como linha que dirige o traçado da estrada, a diretriz é mais perene. Como indicação para a ação, ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e portanto sujeita a revisões mais freqüentes.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986. p. 594.

Utilizando a analogia, pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos estabelecidas na LDB correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade, representada no Congresso Nacional. Por tudo isso, são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado nacional na educação. As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um *acordo* de ações e requerem revisão mais freqüente.

A expressão "diretrizes e bases" foi objeto de várias interpretações ao longo da evolução da educação nacional. Segundo Horta, a interpretação dos educadores liberais para a expressão *diretrizes e bases* durante os embates da década de 1940 contrapunha-se à idéia autoritária e centralizadora de que a União deveria traçar valores universais e "preceitos diretores",<sup>2</sup> para a educação nacional. Segundo o autor, para os liberais... "*Diretriz*" é a linha de orientação, norma de conduta. "*Base*" é superfície de apoio, fundamento. *Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão-só preceitos genéricos e fundamentais.*<sup>3</sup>

Na Constituição de 1988, a introdução de competência de legislação *concorrente* em matéria educacional para estados e municípios reforça o caráter de "preceitos genéricos" das normas nacionais de educação. Fortalece-se assim o federalismo pela ampliação da competência dos entes federados promovida pela descentralização.

Oito anos depois, a LDB confirma e dá maior conseqüência a esse sentido descentralizador, quando afirma, no § 2º de seu art. 8º: *Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.* Mais ainda, adotando a flexibilidade como um de seus eixos ordenadores,<sup>4</sup> a LDB cria condições para que a descentralização seja acompanhada de uma desconcentração de decisões que a médio e longo prazos permita às próprias escolas construir *edifícios* diversificados sobre a mesma base.

A LDB indica explicitamente essa desconcentração em pelo menos dois momentos: no art. 12, quando inclui a elaboração da proposta pedagógica e a administração de seus recursos humanos e financeiros entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; e no art. 15, quando afirma: *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.*

Mas, ao mesmo tempo, a Constituição e a legislação que a seguiu permanecem reafirmando que é preciso garantir uma base comum nacional de formação. A preocupação constitucional é indicada no art. 210 da Carta Magna: *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.*

A Lei nº 9.131/95 e a LDB ampliam essa tarefa para toda a Educação Básica e delegam, em caráter propositivo ao MEC e deliberativo ao CNE, a responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, para dar maior garantia à formação nacional comum.

É, portanto, no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação ao estabelecer as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Cumprindo seu papel de colocar as diferentes instâncias em sintonia, estas terão que potencializar aquela tensão para lograr equilíbrio entre diretrizes nacionais e proposta pedagógica da escola, mediada pela ação executiva, coordenadora e potencializadora dos sistemas de ensino.

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Gustavo Capanema para interpretar a palavra "bases", in Horta.

<sup>3</sup> Brito e Horta J. S. B. *Medo à liberdade e compromisso democrático, LDB - PNE.* São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

<sup>4</sup> Cury, C R. J. *Categorias políticas para a Educação Básica.* Brasília, 1997.

Essa concepção resgata a interpretação federalista que foi dada ao termo diretriz na Constituinte de 1946. Não deixa sem acabamento o papel da União, mas o redefine como iniciativa de um acordo negociado sob dois pressupostos: o primeiro diz respeito à natureza da doutrina pedagógica, sempre sujeita a questionamentos e revisões; o segundo refere-se à legitimidade do CNE, como organismo de representação específica do setor educacional e apto a interagir com a comunidade que representa.

É esse o sentido que Cury<sup>5</sup> dá às diretrizes curriculares para a Educação Básica deliberadas pela CEB/CNE: *Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.*

Vale dizer que a legitimidade do CNE quando, ao fixar diretrizes curriculares, intervém na organização das escolas, esta está respaldada nas funções que a lei lhe atribui, subordina-se aos princípios das competências federativas e da autonomia. Por outro lado, a competência dos entes federados e a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino e suas escolas serão exercidas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nessa perspectiva, a tarefa do CNE no tocante às DCNEM exerce-se visando a três objetivos principais:

- sistematizar os princípios e as diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
- dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a Parte Diversificada e a formação para o trabalho.

Essas DCNEM não pretendem portanto ser as últimas, porque no âmbito pedagógico nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige contínua atualização. Como expressão das diretrizes e bases da educação nacional, serão obrigatórias, uma vez aprovadas e homologadas. Como contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da prática pedagógica e subordina-se à vontade das partes envolvidas no acordo que representam.

A título de conclusão e usando de licença poética incomum nos documentos deste Conselho, as DCNEM poderiam ser comparadas a certo objeto efêmero cantado pelo poeta: *não podem ser imortais* porque nascidas da chama indispensável a qualquer afirmação pedagógica, mas espera-se que *sejam infinitas enquanto durem.*

## 2.2. Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada

Até o presente, a organização curricular do Ensino Médio brasileiro teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à Educação Superior.

A razão disso, fartamente conhecida e documentada, pode ser resumida muito simplesmente num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao Ensino Médio destinam-se em sua maioria aos estudos superiores para

<sup>5</sup> MEC/Inep. PNE, Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, 1998.

terminar sua formação pessoal e profissional. Mas essa situação está mudando e vai mudar ainda mais significativamente nos próximos anos.

A demanda para ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e da modernização conseqüentes do crescimento econômico como de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania.

O aumento ainda lento, mas contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos Concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por Ensino Médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram à melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

No primeiro caso são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego. No segundo, são adultos ou jovens adultos, geralmente mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

As estatísticas recentes confirmam essa tendência. Desde meados dos anos 1980, foi no Ensino Médio que se observou o maior crescimento de matrículas no país. De 1985 a 1994, esse crescimento foi em média de mais de 100%, enquanto no Ensino Fundamental foi de 30%.

A hipótese de que a expansão quantitativa vem ocorrendo pela incorporação de grupos sociais até então excluídos da continuidade de estudos após o Fundamental fica reforçada quando se observa o padrão de crescimento da matrícula: concentrado nas redes públicas e, nestas, predominantemente nos turnos noturnos, que representaram 68% do aumento total. No mesmo período, de 1985 a 1994, a matrícula privada, que na década anterior havia crescido 33%, apresentou um aumento de apenas 21%.<sup>6</sup>

Se o aumento observado da matrícula já preocupa os sistemas de ensino, a situação é muito mais grave quando se considera a demanda potencial. O Brasil continua apresentando a insignificante taxa líquida de 25% de escolaridade da população de 15 a 17/18 anos no Ensino Médio. Outros tantos dessa faixa etária, embora no sistema educacional, ainda estão presos na armadilha da repetência e do atraso escolar do Ensino Fundamental.<sup>7</sup>

Considerando que o egresso do Ensino Fundamental tem permanecido, em média, onze e não oito anos na escola, a correção do fluxo de alunos desse nível, se bem-sucedida, vai colocar às portas do Ensino Médio um grande número de jovens cuja expectativa de permanência no sistema já ultrapassa os oito anos de escolaridade obrigatória.

A expectativa de crescimento do Ensino Médio é ainda reforçada pelo fenômeno chamado *onda de adolescentes*, identificado em recentes estudos demográficos: *De fato, enquanto a geração dos adolescentes de 1990 era numericamente superior à geração de adolescentes de 1980 em 1 milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em 1995 e 2000 serão maiores do que as gerações de 1985 e 1990 em 2,3 e 2,8 milhões de pessoas, respectivamente. No ano 2005, este incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas, caracterizando o fim desta onda de adolescentes.*<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Bercovich, A. M.; Madeira, F. R.; Torres H.G. *Mapeando a situação do adolescente no Brasil*, versão preliminar, São Paulo, Fundação Seade, 1997.

<sup>8</sup> Unesco. *World education report*. Paris, 1995.

Mesmo considerando o gradativo declínio do número de adolescentes, caracterizado pela mencionada "onda", os números absolutos são enormes e dão uma idéia mais precisa do desafio educacional que o país enfrentará. Pela contagem da população realizada em 1996 pelo IBGE, em 1999 o Brasil terá 14.300.448 pessoas com idade entre 15 e 18 anos. Esse número cairá para a casa dos 13 milhões a partir de 2001, e para a casa dos 12 milhões a partir de 2007. No início da segunda década do próximo milênio - 2012, depois do fenômeno da onda de adolescentes, o país ainda terá 12.079.520 jovens nessa faixa etária.

Contam-se, portanto, em números de oito dígitos os cidadãos e cidadãs brasileiros a quem será preciso oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, de normas de convivência, de formas de participação na sociedade. E quanto melhor o desempenho do Ensino Fundamental, mais esse desafio se concentrará no Ensino Médio.

Essa tendência já pode ser observada, conforme prossegue o estudo da Fundação Seade: *Em 1992, cerca de 64% dos adolescentes já estavam fora da escola; em 1995, apenas três anos depois, esse percentual já havia decrescido para algo em torno de 42%. Como consequência da maior permanência no sistema escolar, cresce de forma expressiva a proporção de adolescentes que avançam além dos quatro primeiros anos. O mesmo se dá, de alguma maneira, em relação à conclusão do primeiro e do segundo graus.*

Finalmente, como mostra o mencionado estudo, a onda de adolescentes acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. Na verdade, os dois fenômenos somados - escassez de emprego e aumento de jovens - respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. Esse é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego.

A capacidade do país para atender a essa demanda é muito limitada. Menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola, e destes, metade ainda está no Ensino Fundamental. Segundo os dados da Unesco,<sup>9</sup> o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, comparada à de vários países da América Latina, para não dizer da Europa, da América do Norte ou da Ásia.

No continente latino-americano, os países que têm uma taxa bruta de matrícula da população de 14 a 17 anos menor que a brasileira se concentram na América Central: Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala. Entre os que, desde 1995, ultrapassavam os 50% estão Peru, Colômbia, México e Equador. Dos parceiros do Mercosul apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior: 37% e 40%, respectivamente. Argentina (76%), Chile (73%) e Uruguai (81%) estão melhores que os "tigres asiáticos" (72%) e caminham para alcançar a média dos países desenvolvidos (90%).

Não é apenas em virtude de seu tamanho e complexidade, nem mesmo dos muitos equívocos educacionais cometidos no passado, que um país, cuja economia concorre em tamanho com a do Canadá, apresenta indicadores de cobertura do Ensino Médio inferiores aos da Argentina, da Colômbia, do Chile, do Uruguai, do México, do Equador e do Peru.

Esse desequilíbrio explica-se também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A este padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania.

Até meados deste século, o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro situou-se na zona rural, no acesso à escola obrigatória, e nas zonas urbanas, na passagem entre o antigo

Unesco. *World Education Report*. 1995.

Primário e o Secundário, ritualizada pelo exame de admissão. Com a quase universalização do Ensino Fundamental de oito anos, a ruptura passou a expressar-se de outras formas: por diferenciação de qualidade, dentro do Ensino Fundamental, atestada pelas altíssimas taxas de repetência e evasão; e, mais recentemente, pela existência de uma nova barreira de acesso, agora no limiar e dentro do Ensino Médio.

A falta de vagas no Ensino Médio público; a segmentação por qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público; o aumento da repetência e da evasão que estão acompanhando o crescimento da matrícula gratuita do ensino médio<sup>10</sup> alertam para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e muito mais diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva.

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio dá-se uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação dos que têm acesso à educação média e a que modalidade da mesma.

Analisando essa questão, Cury<sup>11</sup> dispõe que esse nível de ensino, *expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, expõe um nó das relações sociais no Brasil manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.*

E prossegue: (...) *a propedêutica de elites, cuja extração se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada, incontestavelmente deixou seqüelas (talvez mais do que isso) até hoje. A função propedêutica, dentro desse modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita. E essa associação entre propedêutica e elite ganhará sua expressão doutrinária máxima tanto na Constituição de 1937, como na Exposição de Motivos que acompanha a reforma do Ensino Secundário do Decreto-lei nº 4.244/42.*

*A Constituição de 1937 é clara no seu art. 129, cita o autor; O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.*

Já a Exposição de Motivos de Capanema, em 1942, é conseqüente com esse princípio discriminatório ao dizer que, *além da formação da consciência patriótica, o Ensino Secundário destina-se à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.*

É portanto do Ensino Médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei nº 5.692/71.<sup>12</sup> E nunca é demais lembrar que os Concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do Ensino Fundamental. Com a melhoria deste último espera-se que a maioria consiga cumprir as oito séries da escola obrigatória. A universalização do Ensino Médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população.

<sup>10</sup> MEC/Inep.

<sup>11</sup> Cury, artigo sobre Ensino Médio no Seminário do Consed, São Paulo.

<sup>12</sup> Calvino, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*, São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Os finais dos anos 1990 inspiram momentos de rara lucidez como o que teve Ítalo Calvino quando afirmou que só aquilo que formos capazes de construir neste milênio poderemos levar para o próximo.<sup>13</sup> O Brasil não tem para legar ao século XXI uma tradição consolidada de educação média democrática de qualidade. Mas tem o legado valioso da lição aprendida com a expansão do Ensino Fundamental: não é possível oferecer a todos uma escola programada para excluir a maioria sem aprofundar a desigualdade, porque em educação escolar a superação de exclusões seculares requer ir além do *fazer mais do mesmo*.

Nesse sentido, vale a pena citar a mensagem que o mencionado estudo demográfico da Fundação Seade envia aos que labutam na educação, após analisar dados etários e de trabalho e escolaridade na população adolescente:

*Já na antevéspera do ano 2000 - após sofrida trajetória que, certamente, inclui mais de uma repetência e períodos intermitentes fora da escola -, os filhos das famílias mais pobres deste país estão finalmente descobrindo a importância da escola, indo para além dos quatro primeiros anos iniciais, mesmo nos estados mais atrasados, e já batendo nas portas do Ensino Secundário nos estados do Sul. Não temos mais o direito de repetir erros agora, quando estamos repensando a educação deste país e nos preparando para a árdua luta da competição internacional. É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar. As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência para com a ordem jurídica e política.<sup>14</sup>*

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia por superar privilégios, entre eles os educacionais; a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Essa é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o *status* de privilégio que o Ensino Médio ainda tem no Brasil para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciados.

### 2.3. As bases legais do Ensino Médio brasileiro

O marco desse momento histórico está dado pela LDB, que aponta o caminho político para o novo Ensino Médio brasileiro. Em primeiro lugar, destaca-se a afirmação do seu caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade desta etapa de educação:

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

- I. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- II. Educação Superior.

Como bem afirma o documento do MEC que encaminha ao CNE a proposta de organização curricular do Ensino Médio, ao incluir este último na Educação Básica, a LDB transforma em norma legal o que já estava anunciado no texto constitucional: *Na verdade, a Constituição de 1988 já prenunciava isto quando, no inciso II do art. 208, garantia como dever do Estado a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio". Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 altera a redação desse inciso, sem que se altere neste aspecto o espírito da redação*

<sup>13</sup> Bercovich, A. M.; Madeira, F. R.; Torres, H. G. *op. cit.*

<sup>14</sup> Fundação Seade.

*original, inscrevendo no texto constitucional a «progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. A Constituição portanto confere a este nível de ensino o estatuto de **direito de todo o cidadão**. O Ensino Médio passa pois a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal<sup>16</sup> (...)*

O caráter de educação básica do Ensino Médio ganha conteúdo concreto quando, em seus arts. 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o "perfil de saída" do educando:

Art. 35-0 Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

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

Art. 36-0 currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

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

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

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

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

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

II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

<sup>16</sup> MEC. Aviso 307/97. Encaminha ao CNE a proposta do Executivo para a organização curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio.

§ 2º - O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º - Os cursos de Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A lei sinaliza que mesmo a preparação para prosseguimento de estudos terá como conteúdo não o acúmulo de informações, mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural, tal como prevê o art. 32 para o Ensino Fundamental, do qual o nível médio é a *consolidação e o aprofundamento*.

A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o art. 35 aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

Assim entendida, a preparação para o trabalho - fortemente dependente da capacidade de aprendizagem - destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos como aplicações das ciências, **em todos os conteúdos curriculares**. A preparação básica para o trabalho não está portanto vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação - ou privilégio - de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. Finalmente, no art. 36, as diretrizes sobre como deve ser organizado o currículo do Ensino Médio para que o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção ao nível do **domínio**, reforçando a importância do trabalho no currículo.

Destaca-se a importância que o art. 36 atribui às linguagens: à língua portuguesa, não apenas como expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania; às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.

Entendida a preparação para o trabalho no contexto da Educação Básica, da qual o Ensino Médio passa a fazer parte inseparável, o art. 36 prevê a possibilidade de sua articulação com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, não sem antes reiterar a importância da formação geral a ser assegurada e definir a equivalência de todos os cursos de Ensino Médio para efeito de continuidade de estudos. Nesse sentido, e coerente com o princípio da flexibilidade, a LDB abre aos sistemas e às escolas muitas possibilidades de colaboração e articulação institucional a fim de que os tempos e os espaços da formação geral fiquem preservados, e a experiência de instituições especializadas em educação profissional seja aproveitada, de modo que responda às necessidades heterogêneas dos jovens brasileiros.

## 2.4. O Ensino Médio no mundo: uma transformação acelerada

O desafio de ampliar a cobertura do Ensino Médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares.

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, esta tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e as habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, se comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E, mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas - no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania - colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida, dependendo do país que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória.

Inicia-se assim em meados dos anos 1980 e na primeira metade dos 1990 um processo ainda em curso de revisão das funções tradicionalmente duais da educação secundária, buscando um perfil de formação mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma foi assim, na sua motivação inicial, fortemente referenciado nas mudanças econômicas e tecnológicas.

Descontadas as peculiaridades dos sistemas educacionais dos diferentes países e até mesmo o grau de sucesso até hoje alcançado pelos esforços de reforma, destacam-se duas características comuns a todas elas: progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes.<sup>16</sup>

Mas, numa velocidade nunca antes experimentada, esse processo de reforma que poderia ter evoluído para o reforço - apenas mais otimista - da subordinação do Ensino Médio às necessidades da economia rapidamente incorpora outros elementos. No bojo das iniciativas que começaram em meados dos anos 1980 até a segunda metade dos anos 1990, assiste-se ao surgimento de uma nova geração de reformas.

Essas reformas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional e tampouco se limitam a tornar menos "acadêmica" e mais "prática" a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. A forte referência nas necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade.

Segundo Azevedo, ... *Neste conflito de finalidades parece, por vezes, emergir a oportunidade "histórica", segundo Tedesco (1995), de aproximar ambas finalidades, numa nova tensão, esta agora mais potenciadora do desenvolvimento humano. E prossegue: ... não é tanto o ensino técnico e a formação profissional que carecem de reformas mais ou menos desespecializadas e unificadoras, é também o ensino geral que precisa de profunda revisão, ou seja, todas as vias e modalidades de ensino, desde as mais profissionais até as mais "liberais", para usar o termo inglês, são chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos.*<sup>17</sup>

A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do Ensino Médio, mas alerta para a necessidade de considerar outras necessidades além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: *A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social.*<sup>18</sup>

A mesma orientação segue a Unesco no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendi-

<sup>16</sup> Azevedo, Joaquim de. 1996.

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> Comunidades Européias. *Ensenar y aprender: hacia la sociedad cognitiva.* Bruxelas, 1995.

zagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste que nenhuma delas deve ser negligenciada.

É sintomático que diante do desafio que representam essas aprendizagens se assista a uma revalorização das teorias que destacam a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re) pondo à educação e à escola.

A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e pela velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoraram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.

Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do desenvolvimento, até os anos 1970 pensada apenas em termos de acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir dos anos 1980 fortemente associada à qualidade dos recursos humanos e à adoção de formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. Mais uma vez é sobre a educação média, ou sobre a sua ausência em quantidade e qualidade satisfatórias, que converge o centro de gravidade do sistema educacional.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados.

Contextualizada no cenário mundial e vista sob o prisma da extrema desigualdade que marca seu sistema de ensino, a situação do Brasil é verdadeiramente alarmante. O Ensino Médio da maioria é ainda um ideal a ser colocado em prática. Para isso, será necessário sair do século XIX e chegar ao século XXI suprimindo etapas nas quais, ao longo do século XX, muitos países ousaram experimentar e aprender.

No entanto, vista sob o prisma da vontade nacional expressa na LDB, a situação brasileira é rica de possibilidades. O projeto de Ensino Médio do país está definido nas suas *diretrizes* e *bases*, em admirável sintonia com a última geração de reformas do Ensino Médio no mundo. O exercício de aproximação dos séculos pode ser feito de forma inteligente se tivermos presente a experiência de outros países para evitar os equívocos que não puderam evitar.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Marchesi, A. *La reforma educativa de la enseñanza media en Espana.*

## 2.5. Respostas a uma convocação

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e o exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades "personalistas" e "produtivistas" requer uma visão unificadora, um esforço para superar os dualismos e ao mesmo tempo diversificar as oportunidades de formação.

Tornar realidade esse Ensino Médio ao mesmo tempo unificado e diversificado vai exigir muito mais do que traçar grades curriculares que mesclam ou justapõem disciplinas científicas e humanidades com pitadas de tecnologia. Tampouco será solução dissimular a formação básica sob o rótulo de disciplinas pseudoprofissionalizantes, como ocorreu após a Lei nº 5.692/71 ou, ao revés, oferecer habilitação profissional disfarçada de "Educação Básica" só porque agora assim mandam as novas diretrizes e bases da educação.

Mais que um conjunto de regras a ser obedecido ou burlado, a LDB é uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores. É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do Ensino Médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural para atender a um segmento jovem e jovem adulto, cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade.

A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consensos sobre os valores, as atitudes, os padrões de conduta e as diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. Deter-se sobre o plano axiológico e tentar traduzi-lo em uma doutrina pedagógica coerente não significa ignorar o operativo, a falta de professores preparados, a precariedade de financiamento. Ao contrário, o esforço doutrinário justifica-se porque a superação desse estado crônico de carências requer clareza de finalidades, conjugação de esforços e boa vontade para superar conflitos que só a comunhão de valores pode propiciar.

## 3. Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio brasileiro

Houve tempo em que os deuses existiam, mas não as espécies mortais. Quando chegou o momento assinalado pelo destino para sua criação, os deuses formaram-nas nas entranhas da terra, com uma mistura de terra, de fogo e dos elementos associados ao fogo e à terra. Quando chegou a ocasião de as trazer à luz, encarregaram Prometeu e Epimeteu de as prover de qualidades apropriadas. Mas Epimeteu pediu a Prometeu que lhe deixasse fazer sozinho a partilha. "Quando acabar", disse ele, "tu virás examiná-la". Satisfeito o pedido, procedeu à partilha, atribuindo a uns a força sem a velocidade, aos outros a velocidade sem a força; deu armas a estes, recusou-as àqueles, mas concedeu-lhes outros meios de conservação; aos que tinham pequena corpulência deu asas para fugirem ou refúgio subterrâneo; aos que tinham a vantagem da corpulência esta bastava para os conservar; e aplicou este processo de compensação a todos os animais. Estas medidas de precaução eram destinadas a evitar o desaparecimento das raças. Então, quando lhes havia fornecido os meios de escapar mútua destruição, quis ajudá-los a suportar as estações de Zeus; para isso, lembrou-se de os revestir de pêlos espessos e peles fortes, suficientes para os abrigar do frio, capazes também de os proteger do calor e destinados, finalmente, a servir, durante o sono, de coberturas naturais, próprias de cada um deles; deu-lhes, além disso, como calçado,

sapatos de corno ou peles calosas e desprovidas de sangue; em seguida, deu-lhes alimentos variados, segundo as espécies: a uns, ervas do chão, a outros frutos das árvores, a outros raízes; a alguns deu outros animais a comer, mas limitou sua fecundidade e multiplicou a das vítimas, para assegurar a preservação da raça.

Todavia, Epimeteu, pouco reflectido, tinha esgotado as qualidades a distribuir, mas faltava-lhe ainda prover a espécie humana e não sabia como resolver o caso. Então Prometeu veio examinar a partilha; viu os animais bem providos de tudo, mas o homem nu, descalço, sem cobertura nem armas, e aproximava-se o dia fixado em que ele devia sair do seio da terra para a luz. Então Prometeu, não sabendo que inventar para dar ao homem um meio de conservação, roubou a Hefaiсто e a Ateneia o conhecimento das artes com o fogo, pois sem o fogo o conhecimento das artes é impossível e inútil, e presenteou com isto o homem. O homem ficou assim com ciência para conservar a vida, mas faltava-lhe a ciência política; esta, possuía-a Zeus, e Prometeu já não tinha tempo de entrar na acrópole que Zeus habita e onde velam, aliás, temíveis guardas. Introduziu-se, pois, furtivamente na oficina comum em que Ateneia e Hefaiсто cultivavam o seu amor às artes, furtou ao Deus a sua arte de manejar o fogo e à Deusa a arte que lhe é própria, e ofereceu tudo ao homem, tornando-o apto a procurar recursos para viver. Diz-se que Prometeu foi depois punido pelo roubo que tinha cometido, por culpa de Epimeteu.

Quando o homem entrou na posse do seu quinhão divino, a princípio, por causa da sua afinidade com os deuses, acreditou na existência deles, privilégio só a ele atribuído, entre todos os animais, e começou a erguer-lhes altares e estátuas; seguidamente, graças à ciência que possuía, conseguiu articular a voz e formar os nomes das coisas, inventar as casas, o vestuário, o calçado, os leitões e tirar alimentos da terra. Com estes recursos, os homens, na sua origem, viviam isolados e as cidades não existiam; por isso morriam sob os ataques dos animais selvagens, mais fortes do que eles; bastavam as artes mecânicas para os fazer viver; mas tinham insuficientes recursos na guerra contra os animais, porque não possuíam ainda a ciência política de que a arte militar faz parte. Por conseqüência, procuraram reunir-se e pôr-se em segurança, fundando cidades; mas, quando se reuniam, faziam mal uns aos outros, porque lhes faltava a ciência política, de modo que se separavam novamente e morriam.

Então Zeus, receando que a nossa raça se extinguísse, encarregou Hermes de levar aos homens o respeito e a justiça para servirem de normas às cidades e unir os homens pelos laços da amizade. Então Hermes perguntou a Zeus de que maneira devia dar aos homens a justiça e o respeito. "Devo distribuí-los, como se distribuíram as artes? Ora, as artes foram divididas de maneira que um único homem, especializado na arte médica, basta para um grande número de profanos e o mesmo quanto aos outros artistas. Devo repartir assim a justiça e o respeito pelos homens, ou fazer que pertençam a todos?" - "Que pertençam a todos", respondeu Zeus; "que todos tenham a sua parte, porque as cidades não poderiam existir se estas virtudes fossem, como as artes, quinhão exclusivo de alguns; estabelece, além disso, em meu nome, esta lei: que todo homem incapaz de respeito e de justiça seja exterminado como o flagelo da sociedade".

*Eis como e porquê, Sócrates, os atenienses e outros povos, quando se trata de arquitetura ou de qualquer arte profissional, entendem que só um pequeno número pode dar conselhos, e se qualquer outra pessoa, fora deste pequeno número, se atreve a emitir opinião, eles não o toleram, como acabo de dizer, e têm razão, ao que me parece. Mas, quando se delibera sobre política, em que tudo assenta na justiça e no respeito, têm razão de admitir toda a gente, porque é necessário que todos tenham parte na virtude cívica. Doutra forma, não pode existir a cidade.*

Platão, *Protágoras*.

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas; **sensibilidade, igualdade e identidade**.

### 3.1. A estética da sensibilidade

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Estimula a **criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a aletividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente**.

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza**.<sup>20</sup> Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado, mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador se vai impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física presentes nas estruturas mecânicas.

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial tailorista. Por essa razão, procura não limitar o lúdico a espaços e a tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador e que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento e da sexualidade um exercício de liberdade responsável.

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e a valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

Nos produtos da atividade humana, sejam de bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a **qualidade**, e nas práticas e processos, a **busca de aprimoramento** permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.

A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma **atitude diante de todas as formas de expressão** que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a **crítica à vulgarização da pes-**

Calvino, Ítalo. *op. cit.*

**soa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais.**

Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher, expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização e o ruído cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.

Finalmente, a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão, as subassume, explica, entende, critica e contextualiza porque **não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência.**

### 3.2. A política da igualdade

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes Estados nacionais. Seu ponto de partida é o **reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

Mas a igualdade formal não basta a uma sociedade na qual a emissão e a recepção da informação em tempo real estão ampliando, de modo antes inimaginável, o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de convivência e oportunidades de trabalho e de lazer.

Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na **busca da equidade** no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável, a outros benefícios sociais e no **combate a toda as formas de preconceito e discriminação** por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física.

A política da igualdade traduz-se pela **compreensão e pelo respeito ao Estado de direito** e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o **sistema federativo** e o **regime republicano e democrático**, mas contextualiza a igualdade na sociedade da informação como valor que é "público" por ser de interesse de todos, não exclusivamente do Estado, e muito menos do governo.

Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado**. Aqui ela se associa à ética ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e aos serviços tradicionalmente entendidos como "públicos" no sentido estatal e afirmativas na demanda de transparência e democratização no tratamento dos assuntos públicos. E o faz por reconhecer que uma das descobertas importantes deste final de século é a de que *...motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas essas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas, nas quais eles vivem o seu dia-a-dia ... um tipo de sociedade extremamente complexa, onde os custos da comunicação e da informação tendem cada vez mais a zero, e onde as distinções antigas entre o local, o nacional e o internacional, o pequeno e o grande, o centralizado e o descentralizado, tendem o tempo todo a se confundir, desaparecer e reaparecer sob novas formas.*<sup>21</sup>

Essa visão implica um esforço para superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida, que ocorrerá pela incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum. **Respeito ao bem comum com protagonismo** constitui uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e expressa-se por **condu-**

**tas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público.**

Em uma de suas direções, esse movimento leva o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais na família e no trabalho, no qual questões como a igualdade entre homens e mulheres, os direitos da criança e a eliminação da violência passam a ser decisivas para a convivência integrada-a. Mas há também uma direção contrária, provocando o envolvimento crescente de pessoas e instituições não-governamentais nas decisões antes reservadas ao "Poder Público": empresas, sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas, cidadãos e cidadãos comuns começam a incorporar as políticas públicas, as decisões econômicas e as questões ambientais como itens prioritários em sua agenda.

Um dos fundamentos da política da igualdade é a Estética da Sensibilidade. É desta que lança mão quando **denuncia os estereótipos** que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias mas não suficientes para oportunizar **tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais**.

A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, nas artes e nas linguagens estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e nas práticas sociais convocatórias da igualdade.

Na gestão e nas normas e padrões que regulam a convivência escolar, a política da igualdade incide com grande poder educativo, pois é sobretudo nesse âmbito que as trocas entre educador e educando, entre escola e meio social e entre grupos de idade diferente favorecem a formação de hábitos democráticos e responsáveis da vida civil. Destaca-se aqui a responsabilidade da liderança dos adultos da qual depende, em grande parte, a coesão da escola em torno de objetivos compartilhados,<sup>22</sup> condição básica para a prática da política da igualdade.

Mas, acima de tudo, **a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares**. Para isso, os sistemas e as escolas deverão observar um direito pelo qual o próprio Estado se faz responsável, no caso da educação pública: garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino tais como definidos pela LDB no inciso IX de seu art. 4º.

A garantia desses padrões passa por um compromisso permanente em usar o tempo e o espaço pedagógicos, as instalações e os equipamentos, os materiais didáticos e os recursos humanos no interesse dos alunos. E em cada decisão administrativa ou pedagógica, o compromisso de priorizar o interesse da maioria dos alunos.

### 3.3. A ética da identidade

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a "Igreja" e o "Estado". Esta ética **constitui-se a partir da estética e da política, e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição**.

Expressão de seres divididos mas que se negam a assim permanecer, a ética da identidade ainda não se apresenta de forma acabada. O drama desse novo humanismo, permanente-

Mello, Guiomar. *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Brasília: IPEA, 1993.

mente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta, pode ser devorada pelo pássaro antes de se descobrir transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta, ou não é educador.

Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas "honestas", "caridosas" ou "leais" e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade**, a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo.

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência, e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro**. É assim simples e ao mesmo tempo é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver do adulto educador, para a formação da identidade das futuras gerações.

Âmbito privilegiado do **aprender a ser**, como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e a conviver,<sup>23</sup> a ética da identidade tem como fim mais importante a **autonomia**. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.

Por esta razão, a ética da identidade é tão importante na educação escolar. É aqui, embora não exclusivamente, que a criança e o jovem vivem de forma sistemática os desafios de suas capacidades. Situações de aprendizagem programadas para produzir o fracasso, como acontece tantas vezes nas escolas brasileiras, são, nesse sentido, profundamente antiéticas. Abalam a auto-estima de seres que estão constituindo suas identidades, contribuindo para que estas incorporem o fracasso, às vezes irremediavelmente. Auto-imagens prejudicadas quase sempre reprimem a sensibilidade e desacreditam da igualdade.

Situações antiéticas também ocorrem no ambiente escolar, quando a responsabilidade, o esforço e a qualidade não são praticados e nem recompensados. Contextos nos quais o sucesso resulta da astúcia e não da qualidade do trabalho realizado, que recompensam o "levar vantagem em tudo" em lugar do "esforçar-se", não favorecem nos alunos identidades constituídas com sensibilidade estética e igualdade política.

Autonomia e reconhecimento da identidade do outro associam-se para construir identidades mais aptas a incorporar a **responsabilidade** e a **solidariedade**. Nesse sentido, a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside a dos valores abstratos, porque visa formar **pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas**.

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida e ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha e também a incerteza, a **identidade autônoma** se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a **significados verdadeiros sobre o mundo físico e social**. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas e à arte de dar sentido a um mundo em mutação.

Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas.

Unesco. *Relatório da Reunião Educação para o Século XXI*. Paris: Unesco, 1994.

Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Uma chance real, talvez pela primeira vez na história, de ganhar a aposta na borboleta.

Os conhecimentos e as competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens alunos do Ensino Médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a **busca da verdade**. Mas para fazê-lo com autonomia precisam desenvolver a **capacidade de aprender**, tantas vezes reiterada na LDB. Essa é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia. Com razão, portanto, o inciso III do art. 35 da lei inclui, ... *no aprimoramento do educando como pessoa humana... a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*.

No texto de Platão, Sócrates e Protágoras procuram responder a pergunta - *é possível ensinar a virtude?* Protágoras argumenta narrando a partilha que Prometeu e Epimeteu fizeram dos talentos divinos entre as criaturas mortais e prova que se não for possível ensinar a virtude, a *cidade* não é viável, pois apenas com o domínio das *artes* os humanos não sobreviveriam porque exterminariam uns aos outros. Na continuidade do diálogo, fica claro que Sócrates também acha que a virtude pode ser ensinada, mas, por meio de suas perguntas, leva Protágoras a reconhecer que esta não é outra coisa senão a sabedoria, que busca permanentemente a verdade, e exatamente nisso reside a possibilidade de seu ensino.

A pedagogia, como as demais *artes*, situa-se no domínio da estética e exerce-se deliberadamente no espaço da escola. A sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade e a responsabilidade. Dela poderá depender a capacidade dos jovens cidadãos do próximo milênio para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania e no projeto de vida pessoal.

#### 4. Diretrizes para uma pedagogia da qualidade

Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais - o transporte, as comunicações e todas as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto - dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara.

Sagan, C.<sup>24</sup>

Todo aluno de nível médio deveria ser capaz de responder à seguinte questão: Qual é a relação entre as ciências e as humanidades e quão importante é essa relação para o bem-estar dos seres humanos? Todo intelectual e líder político também deveria ser capaz de responder a essa questão. Metade da legislação com a qual o Congresso Americano tem de lidar contém componentes científicos e tecnológicos importantes. Muitos dos problemas que afligem a humanidade diariamente - conflitos étnicos, corrida armamentista, superpopulação, aborto, meio ambiente, pobreza, para citar alguns dos que mais persistentemente nos perseguem - não podem ser resolvidos sem integrar conhecimentos das ciências naturais com conhecimentos das ciências sociais e humanas. Somente a flexibilidade que atravessa as fronteiras especializadas pode

<sup>24</sup> Sagan, O O mundo assombrado pelos demônios.

fornecer uma visão do mundo tal como ele realmente é, e não como é visto pela lente das ideologias, dos dogmas religiosos ou tal como é comandado pelas respostas míopes a necessidades imediatas.

Wilson, E. O.<sup>25</sup>

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional.

Arendt, H.<sup>26</sup>

De acordo com os princípios estéticos, políticos e éticos da LDB, sistematizados anteriormente, as escolas de Ensino Médio observarão na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática as diretrizes expostas a seguir.

#### 4.1. Identidade, diversidade, autonomia

O Brasil possui diferentes modalidades ou formas de organização institucional e curricular de Ensino Médio. Como em outros países, essas diferenças são modos de resolver a tensão de finalidades desse nível de ensino.<sup>27</sup> Respondem mais à sua dualidade histórica do que à heterogeneidade de alunados e associam-se a um padrão excludente: cursar o Ensino Médio ainda é um privilégio de poucos e, dentre estes, poucos têm acesso à qualidade.

Em virtude dessa situação, as escolas públicas que conseguiram forjar identidades próprias de instituições dedicadas à formação do jovem ou do jovem adulto e que por isso mesmo se tornaram alternativas de prestígio atendem a um número muito pequeno de alunos. Em alguns casos, essas escolas de prestígio terminaram mesmo por perder parte de sua identidade de instituições formativas, pois se viram, como as particulares de excelência, reféns do exame vestibular por causa do alunado selecionado que a elas têm acesso.

Aos demais restou a alternativa de estudar em classes esparsas de Ensino Médio, instaladas em períodos ociosos, em geral noturnos, de escolas públicas de Ensino Fundamental, ou ainda em escolas privadas de má qualidade, muitas delas também noturnas, cujos custos cobrados a alunos trabalhadores não são muito maiores dos que os das escolas públicas também desqualificadas.

Essa situação gerou uma padronização desqualificada que se quer substituir por uma diversificação com qualidade. Escolas de identidade débil só podem ser iguais pois levam apenas a marca das normas centrais e uniformes. Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais, as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola.

É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela. Diversidade no entanto não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.

<sup>25</sup> Wilson, E. O. *Consilience: the unity of knowledge*.

<sup>26</sup> Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*.

<sup>27</sup> Castro, C M. *O secundário esquecido em um desvão do ensino?* Brasília: MEC/Inep, 1997. (Série Textos para discussão)

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos cujo ensino e aprendizagem, se bem-sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da Federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade.

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.

*Os sistemas e os estabelecimentos de Ensino Médio deverão criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria, baseadas na missão de educação do jovem, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal e de articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas, abertas pela LDB, para formular políticas de ensino focalizadas nessa faixa etária, que contemplem a formação básica e a preparação geral para o trabalho, inclusive, se necessário e oportuno, integrando as séries finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, em virtude da proximidade de faixa etária do alunado e das características comuns de especialização disciplinar que esses segmentos do sistema de ensino guardam entre si.*

*Os sistemas deverão fomentar no conjunto dos estabelecimentos de Ensino Médio, e em cada um deles, sempre que possível, na sua organização curricular, uma ampla diversificação dos tipos de estudos disponíveis, estimulando alternativas que, a partir de uma base comum, ofereçam opções de acordo com as características de seus alunos e as demandas do meio social: dos estudos mais abstratos e conceituais aos programas que alternam formação escolar e experiência profissional; dos currículos mais humanísticos aos mais científicos ou artísticos, sem negligenciar em todos os casos os mecanismos de mobilidade para corrigir erros de decisão cometidos pelos alunos ou determinados por desigualdade na oferta de alternativas.*

*A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas.*

A eficácia dessas diretrizes supõe a existência de autonomia das instâncias regionais dos sistemas de ensino público e sobretudo dos estabelecimentos. A autonomia das escolas é, mais que uma diretriz, um mandamento da LDB.<sup>28</sup> As diretrizes nesse caso buscam indicar alguns atributos para evitar dois riscos: o primeiro seria burocratizá-la, transformando-a em mais um mecanismo de controle prévio, tão ao gosto das burocracias centrais da educação; o segundo seria transformar a autonomia em outra forma de criar privilégios que produzem exclusão.

Em relação ao risco de burocratização, é preciso destacar que a LDB vincula autonomia e proposta pedagógica.<sup>29</sup> Na verdade, **a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce.** E a proposta pedagógica não é uma *norma*, nem um documento ou formulário a ser

<sup>28</sup> A autonomia pedagógica faz parte de um conjunto de dispositivos da LDB que afetam diretamente a organização escolar. Consulte-se a respeito o Parecer 05/97 desta Câmara de Educação Básica, de autoria do Conselheiro Ulysses Panisset.

<sup>29</sup> Azanha.

preenchido. Não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir pôr em prática um processo permanente de mobilização de *corações e mentes* para alcançar objetivos compartilhados.

As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. A legitimidade e a eficácia de qualquer intervenção externa nesse espaço privativo depende de **convence**r a todos do seu valor para a ação pedagógica. Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se aproprie.

Seria desastroso, nesse sentido, transformar em obrigação a incumbência que a LDB atribui à escola de decidir sobre sua proposta pedagógica, porque isso ativaria os sempre presentes anticorpos da resistência ou da ritualização. Contrariamente, a proposta pedagógica para cuja decisão a escola exerce sua autonomia deve expressar um acordo no qual as instâncias centrais serão parceiras facilitadoras do árduo exercício de explicitar, debater e formar consenso sobre objetivos, visando potencializar recursos. A autonomia escolar portanto *...não implica a omissão do Estado. Mudam-se os papéis. Os órgãos centrais passam a exercer funções de formulação das diretrizes da política educacional e assessoramento à implementação dessas políticas.*<sup>30</sup>

Já se disse que, salvo exceções das grandes escolas de elite, acadêmicas ou técnicas, o ensino público médio no Brasil não tem identidade institucional própria. Expandiu-se à custa de espaços físicos e recursos financeiros e pedagógicos do Ensino Fundamental, qual passageiro clandestino de um navio de carências. Contraditoriamente, essa distorção pode agora ser uma vantagem.

O futuro está aberto para o aparecimento de muitas formas de organização do Ensino Médio sob o princípio da flexibilidade e da autonomia consagrados pela LDB. Teremos de usar essa vantagem para estimular identidades escolares mais libertas da padronização burocrática, as quais formulem e implementem propostas pedagógicas próprias, inclusive de articulação do Ensino Médio com a educação profissional.

O segundo risco potencial é o de que a autonomia venha a reforçar privilégios e exclusões. Sobre esse, deve-se observar que a autonomia se subordina aos princípios e às diretrizes indicados na lei e apresentados nesta deliberação em seus desdobramentos pedagógicos, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores, para os ideais da política da igualdade e para a solidariedade como elemento constitutivo das identidades. Como alerta Azanha,<sup>31</sup> *...a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.*

A competência dos sistemas para definir e implementar políticas de educação média legitima-se na observação de prioridades e formas de financiamento que contemplem o interesse da maioria. No âmbito escolar, a autonomia deve refletir o compromisso da proposta pedagógica com a aprendizagem dos alunos pelo uso equânime do tempo, do espaço físico, das instalações e dos equipamentos, dos recursos financeiros, didáticos e humanos.

Na sala de aula, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso, e, por que não dizer, cumplicidade com os alunos, de fazer do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. O professor, como profissional, construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e inspirado pela política da igualdade desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais.

Oyafuso, Akiko; Maia, Eny. *Plano escolar: caminho para a autonomia*. São Paulo: CTE, 1998.<sup>31</sup>  
Azanha, J. M. R.

Por essa razão, a autonomia depende de qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. E como toda prática ritualizada terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e capacitação no fazer didático.

A melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de prestação de contas que facilitem a *responsabilização* dos envolvidos. Alguém já disse que precisamos traduzir para o português o termo *accountability*<sup>32</sup> com o pleno significado que tem: *processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes.*

Mesmo não dispondo de correspondência lingüística precisa, é disso que trata esta diretriz: *responsabilização*, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade, em geral, e os alunos e suas famílias, em particular, participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos.

Mais uma vez, portanto, destaca-se a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais que já estão sendo operados, ou os que venham a se instituir. Para a identidade e a diversidade, a informação é indispensável na garantia da igualdade de resultados. Para a autonomia, é condição de transparência da gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados.

Mas os sistemas de avaliação e os indicadores educacionais só cumprirão satisfatoriamente essas duas funções complementares se todas as informações por eles produzidas - resultados de provas de rendimento, estatísticas e outras - forem públicas, no sentido de serem apropriadas pelos interessados, dos membros da comunidade escolar à opinião pública em geral.

*O exercício pleno da autonomia manifesta-se na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Esta vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser antes de mais nada expressão de liberdade e iniciativa e, por essa razão, não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores.*

*A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, as competências e os valores previstos na lei, apresentados nestas diretrizes e constantes da sua proposta pedagógica.*<sup>33</sup>

*A proposta pedagógica antes de tudo deve ser simples: o projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam, e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil.*<sup>34</sup>

^Tereza Lobo.

<sup>33</sup> A respeito do projeto ou proposta pedagógica consulte-se também: Oyafuso e Maia, (nota 30); e Escudero, J. M. (coord.); Bolívar, A.; González, M. T.; Moreno, J. M. *Diseno y desarrollo dei curriculum en la Educación Secundaria*. Barcelona: I. O E. & Horsori Editorial, 1997.

<sup>34</sup> Azanha, J. M. R

A proposta pedagógica deve ser acompanhada por procedimentos de avaliação de processos e produtos, divulgação dos resultados e mecanismos de prestação de contas.

## 4.2. Um currículo voltado para as competências básicas

Do ponto de vista legal, não há mais duas funções difíceis de conciliar para o Ensino Médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do Ensino Fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa, esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente, ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o Ensino Médio ou imediatamente depois deste último.

Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho situa-se no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem - de nível superior ou não - intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas a sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral.

Mas o significado de educação geral em nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular. Vale a pena examinar o já citado art. 35 da LDB, na ótica pedagógica.

Como aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, o perfil pedagógico do Ensino Médio tem como ponto de partida o que a LDB estabelece em seu art. 32 como objetivo do Ensino Fundamental.<sup>35</sup> Deverá assim continuar o processo de *desenvolvimento da capacidade de aprender* com destaque para o aperfeiçoamento do *uso das linguagens* como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve aplicar-se, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral**, das quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma **identidade autônoma**.

<sup>35</sup> Art. 32 O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I. desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e à formação de atitudes e valores;
- IV. fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, **a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do Ensino Médio como um todo e não apenas na sua base comum**, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática. Sobre este último aspecto, dada sua importância para as presentes diretrizes, vale a pena deter-se.

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo que se entenda como a prática - processo produtivo - está ancorada na teoria - fundamentos científico-tecnológicos - é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.

Castro, ao analisar o Ensino Médio de formação geral, observa: *Não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria - qualquer que seja - de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita.* Para Castro, essas pontes implicam fazer a relação, por exemplo, entre o que se aprendeu na aula de matemática na segunda-feira com a lição sobre atrito na aula de física da terça e com a sua observação de um automóvel cantando pneus na tarde da quarta. E conclui afirmando que *...para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação.*

Para dar conta desse mandato, a organização curricular do Ensino Médio deve ser orientada por alguns pressupostos indicados a seguir:

- Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais.
- Disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo que destaque as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo.
- Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo que estabeleça uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e desenvolva a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.
- Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, como elemento chave para constituir os significados, os conceitos, as relações, as condutas e os valores que a escola deseja transmitir.
- Reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada sociointerativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência.
- Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e das habilidades intelectuais.

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;

- (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores e não como objetivos do ensino em si mesmos;

- trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;

- adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializar a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma que propiciem formas coletivas de construção do conhecimento;

- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou *reinventar* o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos e o protagonismo em situações sociais;

- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e em projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;

- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;

- lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.

A doutrina de currículo que sustenta a proposta de organização e tratamento dos conteúdos com essas características envolve os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, que requerem exame mais detido.

### 4.3. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas<sup>36</sup> e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser

\* E preciso diferenciar a disciplina no sentido escolar da ciência ou corpo de conhecimentos, uma parte dos quais ela pretende ensinar. O termo disciplina escolar refere-se a uma seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno, recorrendo, como apoio a essa apresentação, a um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação. Uma disciplina escolar é, de um lado, mais limitada do que uma "matéria", ciência ou corpo de conhecimentos. Isso quer dizer que a física, como disciplina escolar, é menos do que a física como corpo de conhecimentos científicos, pois a física escolar não é todo o conhecimento de física. De outro, a disciplina escolar é mais ampla, pois inclui os "programas" ou as formas de ordenamento, seqüenciação, os métodos para seu ensino e a avaliação da aprendizagem. A disciplina escolar supõe ainda uma teoria de aprendizagem adequada à idade a quem vai ser ensinada, quer dizer, a física como disciplina a ser ensinada a crianças de 8 anos inclui um tipo de apresentação desse conhecimento que seria, em princípio, adequado para a aprendizagem aos 8 anos de idade. Para um aprofundamento desse conceito, consulte-se: Chervel, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990.

de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação e de iluminação de aspectos não distinguidos.

Tendo presente esse fato, é fácil constatar que algumas disciplinas se identificam e se aproximam, outras se diferenciam e se distanciam, em vários aspectos: pelos métodos e procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou, ainda, pelo tipo de habilidades que mobilizam naquele que a investiga, conhece, ensina ou aprende.

A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. Se alguns procedimentos artísticos podem parecer profecias na perspectiva científica, também é verdade que a foto do cogumelo resultante da explosão nuclear também explica, de um modo diferente da física, o significado da bomba atômica.

Nessa multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e de análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer, pois até mesmo essa *interdisciplinaridade singela* é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela **deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.** Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

A partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. Dessa forma, o projeto é interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação, e os conceitos utilizados podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento. O exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados.

Essa integração entre as disciplinas para buscar compreender, prever e transformar a realidade aproxima-se do que Piaget chama de *estruturas subjacentes*. O autor destaca um aspecto importante nesse caso: a compreensão dessas estruturas subjacentes não dispensa o conhecimento especializado, ao contrário, somente o domínio de uma dada área permite superar o conhecimento meramente descritivo para captar suas conexões com outras áreas do saber na busca de explicações.

Segundo Piaget, a excessiva *disciplinarização ...se explica, com efeito, pelos preconceitos positivistas. Em uma perspectiva onde apenas contam os observáveis, que cumpre simplesmente descrever e analisar para então daí extrair as leis funcionais, é inevitável que as diferentes disciplinas pareçam separadas por fronteiras mais ou menos definidas ou mesmo fixas, já que estas se relacionam com a diversidade das categorias de observáveis que, por sua vez, estão relacionadas com nossos instrumentos subjetivos e objetivos de registro (percepções e aparelhos) ...Por outro lado, logo que, ao violar as regras positivistas, ...se procura explicar os fenômenos e suas leis, ao invés de apenas descrevê-los, forçosamente se estará ultrapassando as fronteiras do observável, já que toda causalidade decorre da necessidade inferencial, isto é, de deduções e estruturas operatórias irredutíveis à simples constatação ...Nesse caso, a realidade fundamental não é mais o fenô-*

meno observável, e sim a estrutura subjacente, reconstituída por dedução e que fornece uma explicação para os dados observados. Mas, por isso mesmo, tendem a desaparecer as fronteiras entre as disciplinas, pois as estruturas ou são comuns (tal como entre a Física e a Química...) ou solidárias umas com as outras (como sem dúvida haverá de ser o caso entre a Biologia e a Físico-Química).<sup>37</sup>

A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descoberta pelo estudos sociointeracionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esses estudos revelam que, seja nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras, ou linguagens, que os expressam, de tal forma que ... *uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra*.<sup>38</sup> Todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são por natureza *interdisciplinares* com as demais áreas do currículo: é pela linguagem - verbal, visual, sonora, matemática, corporal, ou outra - que os conteúdos curriculares constituem conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, se tornam conscientes de si mesmos e deliberados.

Sem a pretensão de esgotar o amplo campo de possibilidades que a interação entre linguagem e pensamento abre para a pedagogia da interdisciplinaridade, alguns exemplos poderiam ser lembrados: a linguagem verbal como um dos processos de constituição de conhecimento das ciências humanas e o exercício destas últimas como forma de aperfeiçoar o emprego da linguagem verbal formal; a matemática como um dos recursos constitutivos dos conceitos das ciências naturais e a explicação das leis naturais como exercício que desenvolve o pensamento matemático; a informática como recurso que pode contribuir para reorganizar e estabelecer novas relações entre conceitos científicos e estes como elementos explicativos dos princípios da informática; as artes como constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício de análise, síntese e solução de problemas, competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas.

Outra observação feita pelos estudos de Vigotsky refere-se à existência de uma interdependência entre a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento cognitivo. Embora já não se aceitem as idéias herbatianas da disciplina formal, que supunha uma associação linear entre cada disciplina escolar e um tipo específico de capacidade mental, também não é razoável supor que o desenvolvimento cognitivo se dá de forma independente da aprendizagem em geral e, em particular, da aprendizagem sistemática organizada pela escola.

Investigações sobre a aprendizagem de conceitos científicos em crianças e adolescentes indicam que a aprendizagem funciona como antecipação do desenvolvimento de capacidades intelectuais. Isso ocorre porque *os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento de funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes - suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras...*<sup>39</sup>

Essa *solidariedade didática* foi encontrada por Chervel<sup>40</sup> no estudo que realizou da história dos *ensinos* ou das disciplinas escolares no sistema de ensino francês. Um dado interessante encontrado por esse autor foi o significado diferente que as disciplinas vão adquirindo no decorrer de dois séculos, mesmo mantendo o mesmo nome nas grades curriculares. Nesse período, várias

Piaget, J. *Para onde vai a educação*.

Vigotsky. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 131.

Vigotsky. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1993, p. 88.

Chervel, op.c/f.(ver nota 36).

foram criadas, outras desapareceram, embora os conteúdos de seu ensino e as capacidades intelectuais que visavam constituir tenham continuado a ser desenvolvidos por meio de outros conteúdos com nomes idênticos ou por meio de conteúdos idênticos sob nomes diferentes.

Foi assim que durante quase um século a disciplina *sistema de pesos e medidas* fez parte do currículo da escola primária e da secundária francesa, até que se consolidasse o sistema métrico decimal imposto à França no início do século XIX. Uma vez cumprido seu papel, desapareceu como disciplina escolar, e os conteúdos e as habilidades envolvidos na aprendizagem do sistema de medidas foram incorporados ao ensino da matemática, de onde não mais se separaram. Da mesma forma, a disciplina *redação* apareceu e desapareceu, incorporada a outras, e reapareceu por diversas vezes no currículo. Essa transitoriedade das disciplinas escolares mostra como é epistemologicamente frágil a sua demarcação rígida nos planos curriculares e argumenta em favor de uma postura mais flexível e integradora.

#### 4.4. Contextualização

As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas, tal como tradicionalmente arroladas nas *grades curriculares*, fazem que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido, seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva. Mais ainda, seria submeter uma área interdisciplinar ao mesmo amordaçamento estanque a que hoje estão sujeitas as disciplinas tradicionais isoladamente, quando o importante é ampliar as possibilidades de interação, não apenas entre disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo.

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa em primeiro lugar assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por essa razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática para a qual a linguagem joga papel decisivo.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca, por isso, áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a Lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. É isso também que propõe Piaget quando analisa o papel da atividade na aprendizagem: *compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir.*<sup>41</sup>

Alguns exemplos podem ilustrar essa noção. Um deles refere-se ao uso da língua portuguesa no contexto das diferentes práticas humanas. O melhor domínio da língua e seus códigos alcança-se quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. O mesmo pode acontecer com a matemática. Uma das formas significativas para dominar a matemática é entendê-la aplicada na análise de índices econômicos e estatísticos, nas projeções políti-

<sup>41</sup> Piaget, *op. cit.*

cas ou na estimativa da taxa de juros, associada a todos os significados pessoais, políticos e sociais que números dessa natureza carregam.

Outro exemplo refere-se ao conhecimento científico. Conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo, mas também entender como funciona o próprio corpo e que conseqüências isso tem em decisões pessoais da maior importância, tais como fazer dieta, usar drogas, consumir gorduras ou exercer a sexualidade. A adolescente que aprendeu tudo sobre aparelho reprodutivo, mas não entende o que se passa com seu corpo a cada ciclo mensal, não aprendeu de modo significativo. O mesmo acontece com o jovem que se equilibra na prancha de surfe em movimento, mas não relaciona isso com as leis da física aprendidas na escola.

Pesquisa recente com jovens do Ensino Médio revelou que estes não vêem nenhuma relação da química com suas vidas nem com a sociedade, como se o iogurte, os produtos de higiene pessoal e limpeza, os agrotóxicos ou as fibras sintéticas de suas roupas fossem questões de outra esfera de conhecimento, divorciadas da química que estudam na escola.<sup>42</sup> No caso desses jovens, a química aprendida na escola foi transposta do contexto de sua produção original sem que pontes tivessem sido feitas para contextos que são próximos e significativos. É provável que por motivo semelhante muitas pessoas que estudaram física na escola não consigam entender como funciona o telefone celular ou se desconcertem quando têm de estabelecer a relação entre o tamanho de um ambiente e a potência em *btus* do aparelho de ar-condicionado que estão por adquirir.

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus arts. 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho como uma das principais atividades humanas, como campo de preparação para escolhas profissionais futuras, como espaço de exercício de cidadania, como processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando ávida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma, o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando a compreendê-lo como produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do Ensino Médio.

A produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia, significando que os conteúdos dessas disciplinas poderão ser tratados de modo que sejam, posteriormente, significativos e úteis a alunos que se destinem a essas ocupações. A produção de bens nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas. Do mesmo modo, as competências desenvolvidas nas áreas de linguagens podem ser contextualizadas na produção de serviços pessoais ou comunicação e, mais especificamente, no exercício de atividades, tais como tradução, turismo, produção de vídeos ou e serviços de escritório. Ou ainda, os estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito à organização, à gestão, ao trabalho de equipe, à liderança no contexto de produção de serviços, tais como relações públicas, administração e publicidade.

<sup>42</sup> O Grupo. Associação de Escolas Particulares. *Avaliação do Curso de 2º Grau. Pesquisa com alunos Concluintes de Curso de 2º Grau de Escolas Particulares de São Paulo*. São Paulo, 1997.

Conhecimentos e competências constituídos de forma assim contextualizada compõem a Educação Básica, são necessários para a continuidade de estudos acadêmicos e aproveitáveis em programas de preparação profissional seqüenciais ou concomitantes com o Ensino Médio, sejam eles cursos formais, seja a capacitação em serviço. Na verdade, constituem o que a LDB refere como *preparação básica para o trabalho*, tema que será retomado mais adiante.

O contexto do trabalho é também imprescindível para a *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos* a que se refere o art. 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das ciências da natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A esse respeito é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou *situada*, como é designada na literatura de língua inglesa, nasceram nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características, tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein, indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: *Na aprendizagem situada os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho.*<sup>43</sup>

Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. Desde logo, é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As **práticas sociais e políticas** e as **práticas culturais e de comunicação** são parte integrante do exercício cidadão, mas a **vida pessoal, o cotidiano, a convivência** e as questões ligadas ao **meio ambiente, corpo e saúde** também. Trabalhar os conteúdos das ciências naturais no contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de por que as construções despençam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. E de quais são os aspectos técnicos, políticos e éticos envolvidos no trabalho da construção civil.

Objetivo semelhante pode ser alcançado se a eleição do grêmio estudantil for uma oportunidade para conhecer melhor os sistemas políticos, ou para entender como a matemática traduz a tendência de voto por meio de um gráfico de barras, ou para discutir questões éticas relacionadas à prática eleitoral. Da mesma forma, as competências da área de linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela da televisão, dos diferentes usos da língua, dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial.

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da **vida pessoal, do cotidiano e da convivência**. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodeado por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos. Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa.

O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia. Aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a convivência e a troca afetiva. O respeito ao outro e ao público, essencial à cidadania, também se inicia nas relações de convivência cotidiana, na família, na escola, no grupo de amigos.

<sup>43</sup> Stein, D. *Digest*, n. 195, 1998.

Na vida pessoal, há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica, que é o do **meio ambiente, corpo e saúde**. Condutas ambientalistas responsáveis sustentam um protagonismo forte no presente, no meio ambiente imediato da escola, da vizinhança, do lugar onde se vive. Para desenvolvê-las é importante que os conhecimentos das ciências, da matemática e das linguagens sejam relevantes na compreensão das questões ambientais mais próximas e estimulem a ação para resolvê-las.

As visões, as fantasias e as decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer.

Examinados os exemplos, dados é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar, que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. Para que fique claro o papel da contextualização, é necessário considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico e psicológico.

O jovem não inicia a aprendizagem escolar partindo do zero, mas com uma bagagem formada por conceitos já adquiridos espontaneamente, em geral mais carregados de afetos e valores por resultarem de experiências pessoais. Ao longo do desenvolvimento, aprende-se a abstrair e a generalizar conhecimentos aprendidos espontaneamente, mas é bem mais difícil formalizá-los ou explicá-los em palavras porque, diferentemente da experiência escolar, não são conscientes nem deliberados.

É possível assim afirmar, reiterando premissas das teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem, que o desenvolvimento intelectual baseado na aprendizagem espontânea é ascendente, isto é, inicia-se de modo inconsciente e até caótico, de acordo com uma experiência que não é controlada, e encaminha-se para níveis mais abstratos, formais e conscientes. Ao iniciar uma determinada experiência de aprendizagem escolar, portanto, um aluno pode até saber os conceitos envolvidos na mesma, mas não sabe que os tem, porque, neste caso, vale a afirmação de que a *análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos*.<sup>44</sup>

Na escola, os conteúdos curriculares já são apresentados ao aluno na sua forma mais abstrata, formulados em graus crescentes de generalidade. A sua relação com esse conhecimento é, portanto, mais longínqua, mais fortemente mediada pela linguagem externa, menos pessoal. Nessas circunstâncias, ainda que aprendido e satisfatoriamente formulado em nível de abstração aceitável, há muita dificuldade para aplicar o conhecimento a novas situações concretas, que devem ser entendidas nos mesmos termos abstratos pelos quais o conceito é formulado.

Da mesma forma como foi longo o processo pelo qual os conceitos espontâneos ganharam níveis de generalidade até serem entendidos e formulados de modo abstrato, é longo e árduo o processo inverso, de transição do abstrato para o concreto e particular. Isso sugere que o processo de aquisição do conhecimento sistemático escolar tem uma direção oposta à do conhecimento espontâneo: descendente, de níveis formais e abstratos para aplicações particulares.

Ambos os processos de desenvolvimento, do conhecimento espontâneo ao conhecimento abstrato e deliberado e deste último para a compreensão e a aplicação a situações particulares concretas, não são independentes: já porque a realidade à qual se referem é a mesma - o mundo físico, o mundo social, as relações pessoais; já porque em ambos os casos a linguagem joga papel decisivo como elemento constituidor. Na prática, o conhecimento espontâneo ajuda a

<sup>44</sup> Vigotsky, L. S.

dar significado ao conhecimento escolar. Este último, por sua vez, reorganiza o conhecimento espontâneo e estimula o processo de sua abstração.

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isso significa que a ponte entre teoria e prática, recomendada pela LDB e comentada por Castro, deve ser de mão dupla. Em ambas as direções estão em jogo competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas, que é a base da solução de problemas, para mencionar apenas duas.

Não se entenda, portanto, a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta, mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores. Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e deste para a reorganização da experiência imediata, de forma que aprenda que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral.

De outra coisa não trata Piaget quando, a propósito do ensino da matemática, observa que muitas operações lógico-matemáticas já estão presentes na criança antes da idade escolar *sob formas elementares ou triviais, e não menos significativa*. Mas acrescenta em seguida: *Uma coisa é aprender na ação e assim aplicar praticamente certas operações, outra é tomar consciência das mesmas para delas extrair um conhecimento reflexivo e teórico, de tal forma que nem os alunos nem os professores cheguem a suspeitar de que o conteúdo do ensino ministrado se pudesse apoiar em qualquer tipo de estruturas naturais*.

Para concluir essas considerações sobre a contextualização, é interessante citar a síntese apresentada por Stein<sup>45</sup> sobre as características da aprendizagem contextualizada: em relação ao conteúdo, busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; sobre o processo assume que a aprendizagem é sociointerativa, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos; em relação ao contexto, propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experiem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas.

A reorganização da experiência cotidiana e espontânea tem assim um resultado importante para a educação, pois é principalmente nela que intervêm os afetos e os valores. É com base nela, embora não exclusivamente, que se constroem as visões do outro e do mundo, pois uma parte relevante da experiência espontânea é feita de interação com os outros, de influência dos meios de comunicação e de convivência social, pelos quais os significados são *negociados*, para usar o termo de Stein.

Na medida em que a contextualização facilita o significado da experiência de aprendizagem escolar e a (re)significação da aprendizagem baseada na experiência espontânea, ela pode - e deve - questionar os dados desta última: os problemas ambientais, os preconceitos e os estereótipos, os conteúdos da mídia, a violência nas relações pessoais, os conceitos de verdadeiro e falso na política, e assim por diante. Dessa forma, voltando a alguns exemplos dados, se a aprendizagem do sistema reprodutivo não leva a questionar os mitos da feminilidade e da masculinidade, além de não ser significativa, essa aprendizagem em nada colaborou para reorganizar o aprendido espontaneamente. Se a aprendizagem das ciências não facilitar o esforço para distinguir entre o fato e a interpretação ou identificar as falhas da observação cotidiana, se não facilitar a reprodução de situ-

<sup>45</sup> Stein, *op. cit.* O artigo em questão é um levantamento do "estado da arte" sobre aprendizagem situada, com inúmeras referências bibliográficas.

ações nas quais o emprego da ciência depende da participação e da interação entre as pessoas e destas com um conjunto de equipamentos e materiais, pode-se dizer que não criou competências para abstrair de forma inteligente o mundo da experiência imediata.

#### 4.5. A importância da escola

**Interdisciplinaridade e contextualização** são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Juntas elas se comparam a um trançado cujos fios estão dados mas cujo resultado final pode ter infinitos padrões de entrelaçamento e muitas alternativas para combinar cores e texturas. De forma alguma se espera que uma escola esgote todas as possibilidades. Mas se recomenda com veemência que ela exerça o direito de escolher um desenho para o seu trançado e, por mais simples que venha a ser, ele expresse suas próprias decisões e resulte num cesto generoso para acolher aquilo que a LDB recomenda em seu art. 26: *as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vigotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM, é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente.

A escola é a agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens; de modo que seja aprendido. Ao professor - pela linguagem que fala ou que manipula nos recursos didáticos - cabe uma função insubstituível no domínio mais avançado do conhecimento que o aluno vai constituindo. Este, por sua vez, estimula o próprio desenvolvimento a patamares superiores.

Se a constituição de conhecimentos com significado deliberado, que caracteriza a aprendizagem escolar, é antecipação do desenvolvimento de capacidades mentais superiores - premissa cara a Vigotsky<sup>46</sup> -, o trabalho que a escola realiza ou deve realizar é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e Prospecção, entre outras. Essa afirmação é ainda mais verdadeira para jovens provenientes de ambientes culturais e sociais em que o uso da linguagem é restrito e a sistematização do conhecimento espontâneo raramente acontece.

Outra coisa não diz Piaget interpretando os mandamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos no capítulo da educação: *Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica.*<sup>47</sup> E vai mais longe o mestre de Genebra ao relacionar a autonomia moral com a autonomia intelectual, que implica o pleno desenvolvimento das operações da lógica.

Mesmo sem que a escola se dê conta, sua proposta pedagógica tem uma resposta para a pergunta que tanto Sócrates quanto Protágoras procuram responder: é possível educar pessoas que além das *artes* - único talento que Prometeu conseguiu roubar aos deuses para repartir à humanidade - dominem também a justiça e o respeito, que Zeus decidiu acrescentar àqueles talentos por serem a base da amizade, a fim de que os homens pudessem conviver para sobreviver? Vigotsky, com as *capacidades intelectuais superiores*, Piaget, com as *operações da lógica*, Sócrates, com a *sabedoria*, afirmam que sim e dão grande alento para aqueles que teimosamente continuam apostando na borboleta.

\* Vigotsky, *Pensamento e linguagem. O aprendizado de conceitos científicos.* <sup>47</sup>

Piaget, op. cit.

## 4.6. Base Nacional Comum e Parte Diversificada

Interdisciplinaridade e contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo de forma que evite transformá-las em novas dualidades ou reforce as já existentes: Base Nacional Comum/Parte Diversificada e formação geral/preparação básica para o trabalho.

A primeira dimensão é explicitada no art. 26 da LDB que afirma: *Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma Base Nacional Comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. À luz das diretrizes pedagógicas apresentadas, cabe observar a esse respeito:*

- tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do Ensino Médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas, aplica-se para ambas as partes, tanto a *Nacional Comum* como a *Diversificada*, numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento, não faz sentido que elas estejam divorciadas;

- a LDB buscou preservar no seu art. 26 a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos; assim entendida, a Parte Diversificada é uma dimensão do currículo e a contextualização pode ser a forma de organizá-la, sem criar divórcio ou dualidade com a Base Nacional Comum;

- a Parte Diversificada deverá portanto ser orgânicamente integrada à Base Nacional Comum para que o currículo faça sentido como um todo, e essa integração ocorrerá, entre outras formas, por enriquecimento, ampliação, diversificação e desdobramento, podendo incluir todos os conteúdos da Base Nacional Comum ou apenas parte deles, selecionados, nucleados em áreas ou não, sempre de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento;

- a Parte Diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que os mesmos sejam orgânicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade *extracurricular*,

- entendida nesses termos, a Parte Diversificada será decisiva na construção da identidade de cada escola, ou seja, pode ser aquilo que identificará as vocações das escolas e as diferenciará entre si, na busca de organizações curriculares que efetivamente respondam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico;

- sempre que assim permitirem os recursos humanos e materiais dos estabelecimentos escolares, os alunos deverão ter a possibilidade de escolher os estudos, os projetos, os cursos ou as atividades da Parte Diversificada, de modo que incentivem a inserção do educando na construção de seu próprio currículo;

- os sistemas de ensino e as escolas estabelecerão os critérios para que a diversificação de opções curriculares, por parte dos alunos, seja possível pedagogicamente e sustentável financeiramente.

- se a Parte Diversificada deve ter nome específico e carga horária identificável no horário escolar é uma questão a ser resolvida no âmbito de cada sistema e escola, de acordo com sua organização curricular e proposta pedagógica;

- em qualquer caso, a Base Nacional Comum, objeto destas DCEN, deverá ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do Ensino Médio.

## 4.7. Formação geral e preparação básica para o trabalho

Sobre esse aspecto é preciso destacar que a letra e o espírito da lei não identificam a preparação para o trabalho ou a habilitação profissional com a Parte Diversificada do currículo. Em outras palavras, não existe nenhuma relação biunívoca que faça sentido, nem pela lei nem pela doutrina curricular que ela adota, identificando a Base Nacional Comum com a formação geral do educando e a Parte Diversificada com a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, com a habilitação profissional. Na dinâmica da organização curricular descrita anteriormente, podem ser combinadas de muitas e diferentes maneiras para resultar numa organização de estudos adequada a uma escola determinada.

A segunda observação importante diz respeito ao uso, pelos sistemas e pelas escolas, da *possibilidade* de preparar para o exercício de profissões técnicas (§ 2º. do art. 36) ou da *faculdade* de oferecer habilitação profissional (§ 4º. art. 36). Essa questão implica considerar vários aspectos e deve ser examinada com cuidado, pois toca o princípio da autonomia da escola:

- o primeiro aspecto refere-se à finalidade da Educação Básica do Ensino Médio que não está em questão, pois a LDB é clara a respeito;
- o segundo refere-se à duração do Ensino Médio, que também não deixa dúvidas quanto ao mínimo de 2.400 horas, distribuídas em três anos de oitocentas horas, distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos;
- o terceiro aspecto a considerar é que a LDB presume uma diferença entre *preparação geral para o trabalho e habilitação profissional*;

Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária, **a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando**, e isso vale tanto para a *Base Nacional Comum* como para a *Parte Diversificada* do currículo, e é por essa razão que se dá ênfase neste Parecer ao tratamento de **todos** os conteúdos curriculares no contexto do trabalho.

Essa preparação geral para o trabalho abarca os conteúdos e as competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras. No caso dos estudos que são necessários para o preparo profissional, quer seja em curso formal, quer seja no ambiente de trabalho, estariam por exemplo, conhecimentos de biologia e bioquímica para as áreas profissionais da saúde; a química para algumas profissões técnicas industriais; a física para as atividades profissionais ligadas à mecânica ou à eletroeletrônica; as línguas para as habilitações ligadas a comunicações e serviços; as ciências humanas e sociais para as áreas de administração, relações públicas e mercadologia, entre outras. Dependendo do caso, essa vinculação pode ser mais estreita e específica, como seria, por exemplo, o conhecimento de história para técnico de turismo ou de redação de textos e cartas comerciais para alunos que farão secretariado e contabilidade.

Enquanto a duração da formação geral, aí incluída a preparação básica para o trabalho, é inegociável, a duração da formação profissional específica será variável. Um dos fatores a afetar a quantidade de tempo a ser alocado à formação profissional será a maior ou menor proximidade desta última com a preparação básica para o trabalho que o aluno adquiriu no Ensino Médio. Quanto maior a proximidade mais os estudos de formação geral poderão propiciar a aprendizagem de conhecimentos e competências que são essenciais para o exercício profissional em uma profissão ou área ocupacional determinada. Esses estudos podem portanto ser **aproveitados** para a obtenção de uma habilitação profissional em cursos complementares, desenvolvidos concomitante ou seqüencialmente ao Ensino Médio.

Essa é a interpretação a ser dada ao parágrafo único do art. 5º do Decreto nº 2.208/97: a expressão *caráter profissionalizante*, utilizada para adjetivar as disciplinas cursadas no Ensino Médio que podem ser **aproveitadas, até o limite de 25%, no currículo de habilitação profissional, só**

**pode referir-se às disciplinas de formação básica ou geral que, ao mesmo tempo, são fundamentais para a formação profissional** e por isso mesmo podem ser aproveitadas em cursos específicos para obtenção de habilitações específicas. Não é relevante, para estas DCNEN, indicar se tais disciplinas seriam cursadas na Parte Diversificada ou no cumprimento da Base Nacional Comum, se aceito o pressuposto de que ambas devem estar organicamente articuladas.

Quando o Decreto nº 2.208/97 afirma em seu art. 2º: *A educação profissional será desenvolvida em articulação com o Ensino Regular...*, e depois, no já citado art. 5º, reafirma que: *A educação profissional terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este*, estabelece as regras da articulação, sem que nenhuma das duas modalidades de educação, a básica, do Ensino Médio, e a profissional, de nível técnico, abram mão da especificidade de suas finalidades.

Esse tipo de articulação entre formação geral e profissional já foi considerada por vários educadores dedicados à educação técnica, entre eles Castro,<sup>48</sup> que aponta ocupações para as quais o preparo é mais próximo da formação geral. Esse é o caso, entre outros, de algumas ocupações nas áreas de serviços, como os de escritório, por exemplo. Outras ocupações, diz esse autor, requerem uma maior quantidade de conhecimentos e habilidades que não são de formação geral. Entre estas últimas estariam as profissões ligadas à produção industrial, cujo tempo de duração será provavelmente mais longo por envolverem estudos mais especializados e portanto mais distantes da educação geral.

Assim, a articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional dar-se-á por uma via de mão dupla e pode gerar inúmeras formas de preparação básica para o trabalho no caso do primeiro, e aproveitamento de estudos no caso do segundo, respeitadas as normas relativas à duração mínima da Educação Básica de nível médio que inclui - repita-se - a formação geral e a preparação para o trabalho:

- às escolas de Ensino Médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles **conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho** que, sendo essenciais para uma habilitação profissional específica, poderão ter os conteúdos que lhes deram suporte igualmente aproveitados no respectivo curso dessa habilitação profissional;
- às escolas ou programas dedicados à formação profissional cabe identificar que conhecimentos, competências e habilidades essenciais para cursar uma habilitação profissional específica já foram adquiridos pelo aluno no Ensino Médio e considerar as disciplinas ou estudos que lhes deram suporte como de *caráter profissionalizante* para essa habilitação e, portanto, passíveis de serem aproveitados;
- como a articulação não se dá por sobreposição, os estudos de formação geral e de preparação básica para o trabalho que sejam ao mesmo tempo essenciais para uma habilitação profissional podem ser incluídos na duração mínima prevista para o Ensino Médio e aproveitados na formação profissional;
- estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma ou em outra instituição, concomitante ou posteriormente ao Ensino Médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 mínimas previstas pela LDB;
- as várias habilitações profissionais terão duração diferente para diferentes alunos, dependendo do perfil do profissional a ser habilitado, dos estudos que cada um deles esteja realizando ou tenha realizado no Ensino Médio e dos critérios de aproveitamento contemplados nas suas propostas pedagógicas.

As fronteiras entre estudos de preparação básica para o trabalho e educação profissional no sentido restrito nem sempre são fáceis de estabelecer. Além disso, como já se observou,

\* Castro, *op. cit.*

depende do perfil ocupacional a maior ou menor afinidade entre as competências exigidas para o exercício profissional e aquelas de formação geral.

E sabido, no entanto, que em cada habilitação profissional ou profissão técnica existem conteúdos, competências e mesmo atitudes que são próprios e específicos. Apenas a título de exemplo, seria possível mencionar: o domínio da operação de um torno mecânico ou do processo de instalação de circuitos elétricos para os técnicos dessas áreas; a operação de uma agência de viagens para o técnico de turismo; o uso de aparelhagem de tradução simultânea para o tradutor; a manipulação de equipamentos para diagnóstico especializado no caso do técnico de laboratório; o domínio das técnicas de esterilização no caso do enfermeiro.

Conhecimentos e competências específicos, tais como os exemplificados, não devem fazer parte da formação geral do educando e da preparação geral para o trabalho. Caracterizam uma habilitação profissional ou o preparo para o exercício de profissão técnica. Considerando que a LDB prioriza a formação geral quando define os mínimos de duração do Ensino Médio e apenas *faculta* o oferecimento da habilitação profissional, garantida a formação geral, esta última só pode ser oferecida como carga *adicional* dos mínimos estabelecidos, podendo essa adição ser em horas diárias, dias da semana ou períodos letivos.

Caberá aos sistemas de ensino, às escolas médias e às profissionais definir e tomar decisões, em cada caso, sobre quais estudos são de formação geral, aí incluída a preparação básica para o trabalho, e quais são de formação profissional específica. Não há como estabelecer critérios *a priori*. Este é mais um aspecto no qual nenhum controle prévio ou formal substitui o exercício da autonomia responsável.

Em resumo:

- os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada devem ser tratados também, embora não exclusivamente, no contexto do trabalho, como meio de produção de bens, de serviços e de conhecimentos;
- de acordo com as necessidades da clientela e as características da região, contempladas na proposta pedagógica da escola média, os estudos de formação geral e preparação básica para o trabalho, tanto da Base Nacional Comum como da Parte Diversificada, podem ser tratados no contexto do trabalho em uma ou mais áreas ocupacionais;
- segundo esses princípios, a preparação básica para o trabalho é, portanto, parte integrante da Educação Básica de nível médio e pode incluir, dentro da duração mínima estabelecida pela LDB, estudos que são **também** necessários para cursar uma habilitação profissional e, por esta razão, podem ser **aproveitados** em cursos ou programas de habilitação ou formação profissional;
- em outras palavras, as disciplinas pelas quais se realizam os estudos acima mencionados no item anterior são aquelas **disciplinas de formação geral ou de preparação básica para o trabalho** necessárias para cursos profissionais com os quais mantêm afinidade e, portanto, são de **caráter profissionalizante** para esses cursos profissionais, ainda que cursadas dentro da carga horária mínima prevista para o Ensino Médio;
- os estudos realizados em disciplinas de **caráter profissionalizante**, assim entendidas, podem ser aproveitados até o limite de 25% da carga horária total, para eventual habilitação profissional, somando-se aos estudos específicos necessários para obter a certificação exigida para o exercício profissional;
- esses estudos específicos, que propiciam preparo para postos de trabalho determinados ou são especializados para o exercício de profissões técnicas, só podem ser oferecidos se e quando atendida a formação geral do educando, e mesmo assim facultativamente;
- em virtude da prioridade da formação geral, a eventual oferta desses estudos específicos de habilitação profissional, ou de preparo para profissões técnicas, **não poderá ocupar o tempo de duração mínima do Ensino Médio previsto pela LDB**, sem prejuízo do eventual aproveitamento de estudos já referido;

- o sistema ou a escola que decidam oferecer formação para uma profissão técnica, usando a faculdade que a lei outorga, deverão acrescentar aos mínimos previstos o número de horas diárias, dias da semana, meses, semestres, períodos ou anos letivos necessários para desenvolver os estudos específicos correspondentes.

É interessante observar que essa diretriz já vem sendo colocada em prática por sistemas ou escolas de Ensino Médio que oferecem também habilitação profissional. Nesses casos, ainda poucos, os cursos já são mais longos, seja em termos de horas anuais, distribuídas por cargas horárias diárias maiores, seja em termos do número de anos ou semestres letivos, dependendo da conveniência em fazer os estudos especificamente profissionalizantes em concomitância ou em seqüência ao Ensino Médio. Esse fato é indicativo da adequação dessa diretriz e da convicção que vem ganhando terreno quanto à necessidade de dedicar mais tempo, esforços e recursos para a finalidade de Educação Básica no Ensino Médio.

Nos termos deste Parecer, portanto, não há dualidade entre formação geral e preparação básica para o trabalho. Mas há uma clara prioridade de **ambas** em relação a estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica ou preparem para postos de trabalho definidos. Tais estudos devem ser realizados em cursos ou programas complementares, posteriores ou concomitantes com o Ensino Médio.

Finalmente, é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de Educação Básica adotada na lei. Exatamente porque a **base** para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da Educação Básica como um todo, sem dualidades, torna-se possível separar o Ensino Técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, as competências e as habilidades de formação geral obtidos no Ensino Médio.

## 5. A organização curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio

*A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia, criados pela inteligência humana. Por mais instituinte e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenharam nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e seqüencial. A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias com as raízes africanas, indígenas, européias e orientais.*

*A produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, dá muitas vezes a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social. Nada mais significativo e importante, para a construção da cidadania, do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. Além disso, a existência dos saberes associados aos conhecimentos científicos e tecnológicos ajuda-nos a caminhar pelos percursos da história, mas sua existência não significa que o real é esgotável e transparente.*

*Por outro lado, costuma-se reduzir a produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem à dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiências ou mesmo expressões de outras sensibilidades.*

*Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. Em nome da velocidade e do tipo de mercadoria, criaram-se critérios para eleger valores que devem ser aceitos como indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade. O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida, para melhor. O núcleo da aprendizagem terminaria sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, inclusive, à concepção abrangente de educação explicitada nos arts. 205 e 206 da Constituição Federal.*

Assis, R. CNE. Parecer nº 4/98

## 5.1. Organização curricular e proposta pedagógica

Se toda proposição de áreas ou critérios de agrupamento dos conteúdos curriculares carrega certa dose de arbítrio, todo projeto ou proposta pedagógica traduz um esforço para superar esse arbítrio e adaptar um desenho curricular de base, mandatário e comum, às características de seus alunos e de seu ambiente socioeconômico, recorrendo, entre outros recursos, à interdisciplinaridade e à contextualização como recursos para lograr esse objetivo.

Será portanto na proposta pedagógica e na qualidade do protagonismo docente que a interdisciplinaridade e a contextualização ganharão significado prático, pois, por homologia, deve-se dizer que o conhecimento desses dois conceitos é necessário mas não suficiente. Eles só ganharão sentido pleno se forem aplicados para reorganizar a experiência espontaneamente acumulada por professores e outros profissionais da educação que trabalham na escola, de modo que os leve a rever sua prática sobre o que e como ensinar seus alunos.

A organização curricular apresentada a seguir pertence ao âmbito do **currículo proposto**. Contraditório que possa se chamar as presentes diretrizes curriculares, obrigatórias por lei, de currículo proposto, essa é a forma de reconhecer que o desenvolvimento curricular real será feito na escola e pela escola. O projeto ou proposta pedagógica será o plano básico desse desenvolvimento, pelo qual o currículo proposto se transforma em **currículo em ação**.

O **currículo ensinado** será o trabalho do professor em sala de aula. Para que ele esteja em sintonia com os demais níveis - o da proposição e o da ação -, é indispensável que os professores se apropriem não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, de âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola. Outro reconhecimento, portanto, aqui se aplica: se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante.

Entre o currículo proposto e o ensino na sala de aula, situam-se ainda as instâncias normativas e executivas estaduais, legítimas formuladoras e implementadoras das políticas educacionais em seus respectivos âmbitos. O edifício do Ensino Médio constroi-se assim em diferentes níveis, nos quais há de estabelecer prioridades, identificar recursos e **estabelecer consensos sobre o que e como ensinar**.

Uma proposta nacional de organização curricular, portanto, considerando a realidade federativa e diversa do Brasil, há de ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão capaz de sinalizar ao país as competências que se quer alcançar nos alunos do Ensino Médio, deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e aos métodos de ensino que melhor potencializem esses resultados. O roteiro de base para tal proposta será a LDB. Para introduzir a organização curricular da Base Nacional é preciso recuperar o caminho percorrido por este Parecer.

Os princípios axiológicos que devem inspirar o currículo foram propostos para atender ao que a lei demanda quanto a:

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania.

A interdisciplinaridade e a contextualização foram propostas como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender ao que a lei estabelece quanto às competências de:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática.

A proposta pedagógica da escola será a aplicação de ambos, princípios axiológicos e pedagógicos, no tratamento de conteúdos de ensino que facilitem a constituição das competências e das habilidades valorizadas pela LDB. As áreas que seguem resultam do esforço de traduzir essas habilidades e competências em termos mais próximos do fazer pedagógico, mas não tão específicos que eliminem o trabalho de identificação mais precisa e de escolha dos conteúdos de cada área e das disciplinas às quais eles se referem em virtude de seu objeto e método de conhecimento. Essa sintonia fina, que se espera resulte de consensos estabelecidos em instâncias dos sistemas de ensino cada vez mais próximas da sala de aula, será o espaço no qual a identidade de cada escola se revelará como expressão de sua autonomia e como resposta à diversidade.

## 5.2 Os saberes das áreas curriculares

Na área de **Linguagens e Códigos** estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e a formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e para o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, as atividades e os conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência, não apenas entre as formas de comunicação - das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável -, como evidenciar a importância de **todas** as linguagens como constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo que contemple as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, o saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou os públicos.

Na área das **Ciências da Natureza e Matemática** incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional, como também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem

sobre o espírito, que aprende a ser curioso, a indagar e a descobrir. O agrupamento das ciências da natureza tem ainda o objetivo de contribuir para compreensão do **significado** da ciência e da tecnologia na vida humana e social, gerando, assim, protagonismo diante das inúmeras questões políticas e sociais para cujo entendimento e solução as ciências da natureza são uma referência relevante. A presença da Matemática nessa área justifica-se pelo que de ciência tem a Matemática, pela sua afinidade com as ciências da natureza, na medida em que é um dos principais recursos de constituição e expressão dos conhecimentos destas últimas, e finalmente pela importância de integrar a Matemática com os conhecimentos que lhe são mais afins. Esta última justificativa é, sem dúvida, mais pedagógica que epistemológica e pretende retirar a Matemática do isolamento didático em que tradicionalmente se confina no contexto escolar.

Na área das **Ciências Humanas**, da mesma forma destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das Ciências Humanas e Sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Nesta área, incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do § 1º do art. 36. Nesse sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.

A presença das **Tecnologias** em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral - e não mais apenas na profissional -, em especial em nível do Ensino Médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho.

Como analisa Menezes,<sup>49</sup> no Ensino Fundamental a tecnologia comparece como *alfabetização científico-tecnológica*, compreendida como a familiarização com o manuseio e com a nomenclatura das tecnologias de uso universalizado, como, por exemplo, os cartões magnéticos.

No Ensino Médio, a presença da tecnologia responde a objetivos mais ambiciosos. Ela comparece integrada às ciências da natureza, uma vez que *uma compreensão contemporânea do universo físico, da vida planetária e da vida humana não pode prescindir do entendimento dos instrumentos pelos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural. Com isso se dá continuidade à compreensão do significado da tecnologia como produto, num sentido amplo.*<sup>50</sup>

Mas a tecnologia na educação contemporânea do jovem deverá ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de **conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas**, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos e que transcende a área das ciências da natureza. A esse respeito é significativa a observação de Menezes: *-A familiarização com as modernas técnicas de edição, de uso democratizado pelo computador, é só um exemplo das vivências reais que é preciso garantir. Ultrapassando assim o "discurso sobre as tecnologias", de utilidade duvidosa, é preciso identificar nas Matemáticas, nas Ciências Naturais,*

\* Menezes, L C, 1998.<sup>50</sup>

*Idem.*

nas Ciências Humanas, na Comunicação e nas Artes os elementos de tecnologia que lhes são essenciais e desenvolvê-los como conteúdos vivos, como objetivos da educação e, ao mesmo tempo, meio para tanto.<sup>51</sup>

Dessa maneira, a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e das habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB. Apenas para enriquecer os exemplos citados, é interessante lembrar-se o uso de recursos de comunicação como vídeos e infográficos e todo o mundo da multimídia; das técnicas de trabalho em equipe; do uso de sistemas de indicadores sociais e tecnologias de planejamento e gestão, para não mencionar a incorporação das tecnologias e de materiais os mais diferenciados na Arquitetura, na Escultura, na Pintura, no Teatro e em outras expressões artísticas. Se muitas dessas aplicações, como produto, têm afinidade com as Ciências Naturais, como processos se identificam com as linguagens e as Ciências Humanas e Sociais.

Essas e muitas outras facetas do múltiplo fenômeno que é a tecnologia no mundo contemporâneo constituem campos de aplicação - portanto de conhecimento e uso de produtos tecnológicos - ainda inexplorados pelos planos curriculares e pelos projetos pedagógicos. No entanto, além de sua intensa presença na vida cotidiana, essas tecnologias são as que mais se identificam com os setores nos quais a demanda de recursos humanos tende a crescer. Sem abrir mão do *discurso sobre as tecnologias*, as linguagens e as Ciências Humanas e Sociais só se enriquecerão se atentarem mais para as aplicações dos conhecimentos e das capacidades que querem constituir nos alunos do Ensino Médio.

### 5.3. Descrição das áreas

As três áreas descritas a seguir devem estar presentes na Base Nacional Comum dos currículos das escolas de Ensino Médio, cujas propostas pedagógicas estabelecerão:

- as proporções de cada área no conjunto do currículo;
- os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas;
- os conteúdos e as competências a serem incluídos na Parte Diversificada, os quais poderão ser selecionados em uma ou mais áreas, reagrupados e organizados de acordo com critérios que satisfaçam as necessidades da clientela e da região.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, a função, a organização, a estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

<sup>51</sup> *Idem.*

- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.

- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos bem como a função integradora que elas então exercem na sua relação com as demais tecnologias.

- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

- Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.

- Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das Ciências Naturais.

- Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.

- Apropriar-se dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.

- Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.

- Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas realizando previsão de tendências, extrapolações, interpolações e interpretações.

- Analisar qualitativamente dados quantitativos representados, gráfica ou algebricamente, relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.

- Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.

- Entender a relação entre o desenvolvimento das Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e se propõem a solucionar.

- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

- Aplicar as tecnologias associadas às Ciências Naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

- Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem sua identidade e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e aos deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe e associá-las aos problemas que se propõem a resolver.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

## 6. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: transição e ruptura

*Em nosso modo de ver, uma implicação que vale a pena destacar, derivada desta visão problemática, incerta e imprevisível das mudanças em educação, deveria afetar o modo de nos posicionarmos diante das mesmas. Não procede esperar soluções salvadoras de reformas em grande escala, nem tampouco extrair conclusões precipitadas de seus primeiros fracassos, para escudar atitudes derrotistas e desencantadas, fatalistas ou elusivas. Uma reforma não é boa ou má pelos problemas e dificuldades que possam surgir em seu desenvolvimento. Estes não só são naturais, como necessários. Só encarando as mudanças educacionais numa perspectiva de conflito evitaremos a tentação de considerá-las más só por terem vindo da administração ou de um grupo de especialistas sizudos, e poderemos esquadrihá-las pessoal e coletivamente em seus valores e propósitos, em suas políticas concretas e decisões, em suas incidências positivas ou naquelas outras que não o sejam tanto e que servirão para manter uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Esta é, em última instância, a postura mais responsável que nós, profissionais da educação, podemos e devemos adotar diante das mudanças, sejam as propostas desde fora, sejam aquelas outras que somos capazes de orquestrar desde dentro: pensar e refletir, criticar e valorar o que está sendo e o que deve ser a educação que nos ocupa em nossos respectivos âmbitos escolares nos tempos em que vivemos e naqueles que estão por vir e não iludir as responsabilidades inescapáveis que nos tocam, a partir de uma profissionalidade eticamente construída, que há de perseguir a transformação e melhoria da sociedade por meio da educação.*

Escudero, Bolívar, González, Moreno.

*O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe pra gente no meio da travessia.*

Rosa, J. G.

A implementação destas DCNEM será ao mesmo tempo um processo de ruptura e de transição. Ruptura porque sinaliza para um Ensino Médio significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas, mas cuja concepção fundante está na LDB.

No entanto, seria ignorar a natureza das mudanças sociais, entre elas as educacionais, supor que o novo Ensino Médio deverá surgir do vácuo ou da negação radical da experiência até agora acumulada, com suas qualidades e limitações. De fato, como já se manifestou esta Câmara a respeito das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, os saberes e as práticas já instituídos constituem referência dos novos, que operam como instituintes num dado momento histórico: *A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas.*<sup>52</sup>

Dessa dinâmica entre transição e ruptura vai surgir a aprendizagem com os acertos e os erros do passado e a incorporação dessa aprendizagem para construir modelos, práticas e alternativas curriculares novas, mais adequadas a uma população que, pela primeira vez, chegará ao Ensino Médio. Esse processo que se inicia formalmente, neste final de milênio, com a homologação e a publicação destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, não tem data marcada para terminar. Como toda reforma educacional, terá etapas de desequilíbrios seguidas por ajustes e reequilíbrios.

Por mais que as burocracias e os meios de comunicação esperem a tradução destas diretrizes curriculares com lógica e racionalidade cartesianas, de preferência por meio de uma tabela de dupla entrada que diga exatamente **como está** e **como fica** o Ensino Médio Brasileiro, nem mesmo com a ajuda de um martelo a realidade do futuro próximo caberia num modelo desse tipo. O resultado de uma reforma educacional tem componentes imprevisíveis que não permitem dizer, com exatidão, como vai ficar o Ensino Médio no momento em que estas diretrizes estiverem implementadas.

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, as escolas e os professores para a reflexão, a análise, a avaliação e a revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Em suma, o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar.

Papel decisivo caberá aos órgãos estaduais formuladores e executores das políticas de apoio à implementação dos novos currículos de Ensino Médio. E aqui é imprescindível lembrar dois eixos norteadores<sup>53</sup> da Lei nº 9.394/96, que deverão orientar a ação executiva e normativa tanto dos sistemas como dos próprios estabelecimentos de Ensino Médio:

- o eixo da flexibilidade, em torno do qual se articulam os processos de descentralização, desconcentração, desregulamentação e colaboração entre os atores, culminando com a autonomia dos estabelecimentos escolares na definição de sua proposta pedagógica;
- o eixo da avaliação, em torno do qual se articulam os processos de monitoramento de resultados e coordenação, culminando com as ações de compensação e apoio às escolas e às

<sup>52</sup> Assis, R. Resolução CNE/CEB nº 02/98 e Parecer CNE/CEB nº 04/98.

<sup>53</sup> Cury, C. R. J. *Flexibilidade e avaliação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

regiões que maiores desequilíbrios apresentem e de responsabilização pelos resultados em todos os níveis.

Esses papéis, complementares na permanente tensão que mantêm entre si, desenham um novo perfil de gestão educacional em nível dos sistemas estaduais. O aprendizado desse novo perfil de gestão será talvez mais importante do que aquele que as escolas deverão viver para converter suas práticas pedagógicas, porque a autonomia escolar é, ainda, mais visão que realidade. Depende, portanto, do fomento e do apoio das instâncias centrais, executivas e normativas.

Tal como estão formuladas, a implementação destas DCNEM, mais do que outras normas nacionais, requerem esse fomento e apoio às escolas para estimulá-las, fortalecê-las e qualificá-las a exercer uma autonomia responsável por seu próprio desenvolvimento curricular e pedagógico. Em outras palavras, o paradigma de currículo proposto não resiste ao enrijecimento e à regulamentação que compõem o estilo dominante de gestão até o presente.

Do comportamento das universidades e de outras Instituições de Ensino Superior dependerá também, em larga medida, o êxito da concretização destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com o qual mantêm dois tipos de articulação importantes: como nível educacional que receberá os alunos egressos e como responsável pela formação dos professores.

No primeiro tipo de articulação está colocada toda a problemática do exame de ingresso no Ensino Superior que, até o presente, tem sido a referência da organização curricular do Ensino Médio. A continuidade de estudos é e continuará sendo - com atalhos exigidos pela inserção precoce no mercado de trabalho, ou de modo mais direto - um percurso desejado por muitos jovens que concluem a Educação Básica, e possível, com diferentes graus de dificuldades, para uma parte deles.

O Ensino Superior está assim convocado a examinar sua missão e seus procedimentos de seleção na perspectiva de um Ensino Médio que deverá ser mais unificado quanto às competências dos alunos e mais diversificado quanto aos conhecimentos específicos que darão suporte à constituição dessas competências. E deverão fazê-lo com a ética de quem reconhece o poder que as exigências para ingresso no Ensino Superior exerce, e continuarão exercendo, sobre a prática curricular e pedagógica das escolas médias.

A preparação de professores, pela qual o Ensino Superior mantém articulação decisiva com a Educação Básica, foi insistente e reiteradamente apontada como a maior dificuldade para a implementação destas DCNEM, por **todos** os participantes, em **todos** os encontros mantidos durante a preparação deste Parecer. Maior mesmo que os condicionantes financeiros. Uma unanimidade de tal ordem possui peso tão expressivo que dispensa maiores comentários ou análises. Um peso que deve ser transferido às Instituições de Ensino Superior, para que o considerem quando, no exercício de sua autonomia, assumirem as responsabilidades com o país e com a Educação Básica que considerem procedentes.

É preciso lembrar, no entanto, que a deficiência quantitativa e qualitativa de recursos docentes para o Ensino Fundamental e Médio há muito se converteu num problema crônico. Essa deficiência afetará qualquer medida de melhoria ou reforma da educação que o país se proponha a adotar. Resolver esse problema, portanto, não é condição para a implementação destas DCNEM. É questão de sobrevivência educacional, cuja dimensão vai muito além dos limites deste Parecer, embora se inclua entre os desafios, felizmente não exclusivos, do Conselho Nacional de Educação. Das Instituições de Ensino Superior espera-se que sejam parceiras no enfrentamento do desafio e na solução, não apenas na denúncia do problema.

O próximo Plano Nacional de Educação será uma oportunidade para discutir questões como a formação de professores, entre outras a serem equacionadas durante a implementação destas DCNEM. A negociação de metas entre atores políticos para um plano dessa natureza não o torna necessariamente eficaz. Mais importante será a negociação que essas metas terão de fazer com as realidades diversas do país, nas quais se incluem os gestores dos sistemas e os agentes educativos que estão em cada escola.

Para finalizar, reconhecendo a limitação de inovações curriculares em nível de sua posição, mas também convencida do imperativo de orientações propositivas num país diverso socialmente e federativo politicamente, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação reitera, a propósito destas DCNEM, aquilo que já afirmou: *As medidas legais representam, no entanto, passos preparatórios para as mudanças reais na educação brasileira, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática. Estará nas mãos das instituições escolares e respectivas comunidades a construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar resposta às novas demandas.*<sup>54</sup>

## **II - VOTO DA RELATORA**

Em vista do exposto, a Relatora propõe que se aprove o Projeto de Resolução.

Brasília, em 2 de junho de 1998

Conselheira Guiomar Namó de Mello - Relatora

## **III - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica acompanha o Parecer da Relatora.

Sala das Sessões, 2 de junho de 1998.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão - Vice-Presidente

Conselheiro Antenor Manoel Napolini

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares

Conselheiro Fábio Luiz Marinho Aidar

Conselheira Iara Glória Areias Prado

Conselheira Iara Silvia Lucas Wortmann

Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade

Conselheiro Kuno Paulo Rhoden

Conselheira Regina Alcântara de Assis

<sup>54</sup> Parecer CEB/CNE nº 17/97 do Conselheiro Fábio Luiz Marinho Aidar.

# RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 9.131 de 25 de novembro de 1995, nos arts. 26, 35 e 36 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 15/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto, em 25 de junho de 1998 e que a esta se integra,

RESOLVE:

art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM - estabelecidas nesta Resolução constituem-se num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Art. 2º - A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei nº 9.394/96, a saber:

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

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Art. 3º - Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino-aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a **Estética da Sensibilidade**, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável;

II - a **Política da Igualdade**, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano;

III - a **Ética da Identidade**, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da

responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Art. - 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela lei:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento;

II- constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras, das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV- domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Art. 5º - Para cumprir as finalidades do Ensino Médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

II -ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

Art. 6º - Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio.

Art. 7º - Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social:

I - desenvolverão, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) identidade própria como instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem;

b) uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais;

c) articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio;

II - fomentarão a diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas a partir de uma base comum, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios alunos, sempre que viáveis técnica e financeiramente;

III - instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas;

IV - criarão os mecanismos necessários ao fomento e fortalecimento da capacidade de formular e executar propostas pedagógicas escolares características do exercício da autonomia;

V - criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores;

VI - instituirão mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e de prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados e utilizando os resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia.

Art. 8º - Na observância da Interdisciplinaridade, as escolas terão presente que:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação e de aspectos não distinguidos;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos 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;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas, a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Art. 9º - Na observância da Contextualização, as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino-aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa dessa transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

Art. 10 - A Base Nacional Comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estruturadas manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que exercem na sua relação com as demais tecnologias.

h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

II- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

a) Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.

b) Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.

c) Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.

d) Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.

e) Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações e interpolações e interpretações.

f) Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.

g) Apropriar-se dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.

h) Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.

i) Entender a relação entre o desenvolvimento das Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar.

j) Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

k) Aplicar as tecnologias associadas às Ciências Naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

m) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

III -Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.

b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

§ 1º A Base Nacional Comum do currículo do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

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

a) Educação Física e Arte como componentes curriculares obrigatórios;

b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Art.

11 - Na Base Nacional Comum e na Parte Diversificada será observado que:

I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;

II - a Parte Diversificada deverá ser orgânicamente integrada com a Base Nacional Comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento e desdobramento entre outras formas de integração;

III - a Base Nacional Comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o Ensino Médio;

IV - além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão em suas propostas pedagógicas liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre Base Nacional Comum e Parte Diversificada;

V - a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da Parte Diversificada.

Art. 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na Base Nacional Comum como na Parte Diversificada.

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

Art. 13 - Estudos concluídos no Ensino Médio, tanto da Base Nacional Comum quanto da Parte Diversificada, poderão ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional, em cursos realizados concomitante ou seqüencialmente, até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o Ensino Médio.

Parágrafo único. Estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao Ensino Médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 horas (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na lei.

Art. 14 - Caberá, respectivamente, aos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino o estabelecimento de normas complementares e políticas educacionais, considerando as peculiaridades regionais ou locais, observadas as disposições destas diretrizes.

Parágrafo único. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino deverão regulamentar o aproveitamento de estudos realizados e de conhecimentos constituídos, tanto na experiência escolar como na extra-escolar.

Art. 15 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

**Ulysses de Oliveira Panisset**

Presidente da Câmara de Educação Básica

# Educação de Jovens e Adultos

Interessado

**Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**

Assunto

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

Relator

**Carlos Roberto Jamil Cury**

Processo nº

23001.000040/2000-55

UF DF

Parecer CNE/CEB nº

**11/00**

Câmara ou Comissão

**CEB**

Aprovado em

**10/5/00**

## I - RELATÓRIO E VOTO DO RELATOR

*Os estados-partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária (art. 13,1, alínea "d" do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU de 16/12/66, aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 226 de 12/12/95 e promulgado pelo Decreto nº 591 de 7/7/92).*

### 1. Introdução

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados o Parecer CNE/CEB nº 04, em 29 de janeiro de 1998, e o Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998, de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas Resoluções CNE/CEB nº 02 de 15/4 e CNE/CEB nº 03 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isso significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto* (art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024/61, com a versão dada pela Lei nº 9.131/95). Logicamente, estas Diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para **a Educação de Jovens e Adultos (EJA), objeto do presente Parecer**. A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui de uma especificidade própria, e, como tal, deveria receber um tratamento conseqüente.

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

Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1999, por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (Coeja), ao se reunir com os responsáveis

por esta modalidade de educação nos sistemas, houve por bem encaminhar a esta Câmara um pedido de audiência pública para que as demandas e as questões pudessem obter uma resposta mais estrutural. Dado o caráter sistemático com que essa forma pública e dialogal de se correlacionar com a comunidade educacional vem marcando a presença do CNE, a proposta foi aceita, e na reunião de setembro de 1999, o presidente da Câmara de Educação Básica indicou relator para proceder a um estudo mais completo sobre o assunto e que fosse de caráter interativo com os interessados.

A partir daí, a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira. As audiências públicas realizadas em 29 de fevereiro de 2000 em Fortaleza, em 23 de março de 2000 em Curitiba e em 4 de abril de 2000 em Brasília foram ocasião para reunir representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, várias entidades educacionais, associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil.

Duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), com o apoio da Unesco, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica, representada pela relatoria das Diretrizes Curriculares Nacionais dessa modalidade de educação. Esses eventos ocorreram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/4/00.

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

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

## 2. Fundamentos e funções da EJA

### 2.1. Definições prévias

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: "dois Brasis", "oficial e real", "casa-grande e senzala", "o tradicional e o moderno", "capital e interior", "urbano e rural", "cosmopolita e provinciano", "litoral e sertão", assim como os respectivos "tipos" que os habitariam e constituiriam. A essa tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da *leitura* e *escrita* que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos,<sup>1</sup> letrados/iletrados.<sup>2</sup> Muitos continuam não tendo acesso à escrita e à leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nesses recursos que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia-a-dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho.

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

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

No universo composto pelos que dispuserem ou não desse acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso.

Para o universo educacional e administrativo a que este Parecer se destina - **o dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art. 4<sup>o</sup>, inciso VII, da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas** -, parece ser significativo apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos dentro de um quadro referencial mais amplo.

Daí porque a estrutura do Parecer, remetendo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos da EJA: fundamentos e funções, bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais (histórico-legais e atuais), Educação de Jovens e Adultos hoje (cursos, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação); bases histórico-sociais das iniciativas públicas e privadas; indicadores estatísticos; formação docente e Diretrizes Curriculares Nacionais e o direito à educação. Acompanha a minuta de Resolução.

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

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

## 2.2. Conceito e funções da EJA

A focalização das políticas públicas no Ensino Fundamental, universal e obrigatório, conveniente à relação idade própria/ano escolar<sup>4</sup>, ampliou o espectro de crianças nele presentes. Hoje é notável a expansão dessa etapa do ensino, e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente, para fazer jus ao princípio da obrigatoriedade ante as crianças em idade escolar. Entretanto, as presentes condições sociais adversas e as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e a dimensões qualitativas internas à escolarização, e, nessa medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (8 anos) fica entre 4 e 6 anos. E os 8 anos obrigatórios acabam por se converter em onze anos, na média, estendendo a duração do Ensino Fundamental, quando os alunos já deveriam estar cursando o Ensino Médio. Expressão dessa realidade são a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no Ensino Fundamental, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos Ensi-

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

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

nos Fundamental e Médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.<sup>5</sup>

Mesmo assim, deve-se afirmar, com base em estatísticas atualizadas, que, nos últimos anos os sistemas de ensino desenvolveram esforços no afã de propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e a jovens, tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória, quanto às iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano.<sup>6</sup> Como exemplos desses esforços temos os ciclos de formação e as classes de aceleração. As classes de aceleração e a Educação de Jovens e Adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de 7 a 14 anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais célere no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nessa faixa populacional. Apesar da queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa. São Paulo, o Estado mais populoso do país, possui um contingente de 1.900.000 analfabetos. É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Muitos dos indivíduos que povoam essas cifras são os candidatos aos cursos e aos exames do ensino ainda conhecido como supletivo.<sup>7</sup>

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

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

Como diz a professora Magda Soares (1998):

*...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura*

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

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

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

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

de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva,..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (p. 24).

Essa dimensão sociocultural do letramento é reforçada pela professora Leda Tfouni:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Essa é uma das funções da escola democrática, que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público e, por ser um serviço público, *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a esse serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação dessa dívida. Esse serviço, função cogente do Estado, dá-se não só via complementaridade entre os Podêres Públicos, sob o regime de colaboração, mas também

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

"Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adulthood) inclui o idoso. Este Parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto. Sobre o idoso, cf. art. 203, I, e 229 da Constituição Federal.

com a presença e a cooperação das instituições e dos setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

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

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

Essa função reparadora da EJA articula-se com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Nesse momento, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, torna-se um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. **A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou evasão, pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, em espaços da estética e abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para esses "novos" alunos e alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Tais demandantes, segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, têm um perfil a ser considerado, cuja caracterização se estende também aos postulantes do Ensino Fundamental:

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

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e de múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isso requer algo mais dessa modalidade, que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da **função equalizadora** da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais, garantindo, assim, redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a *equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal* {*Ética a Nicômaco*, V,

14, 1.137 b, 26). Nesse sentido, os desfavorecidos ante o acesso e a permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por essa função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar, de modo que readquira a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

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

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

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

Nessa linha, a Educação de Jovens e Adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.<sup>12</sup> Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja a isso que Comenius chamava de *ensinar tudo a todos*. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. Por exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte de segmentos de sua população. Os brasileiros estão vivendo mais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o número de brasileiros com mais de 60 anos estará na faixa dos 30 milhões nas primeiras décadas do milênio. É verdade que são situações não-generalizáveis em razão da baixa renda percebida e do pequeno valor de muitas aposentadorias. A essa realidade promissora e problemática ao mesmo tempo acrescenta-se, por vezes, a falta de opções para as pessoas da terceira idade poderem desenvolver seu potencial e experiências. A consciência da importância do idoso para a família e a sociedade ainda está por se generalizar.

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

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

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

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

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

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

A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e participação política segundo as "leis da estética" está presente nas possibilidades de um universo que se transforma em grande sala de aula virtual. O mundo vai se tornando uma sala de aula universal. Assim, as realidades contemporâneas, ao lado da existência de graves situações de exclusão, contêm uma virtualidade sempre reiterada: os vínculos com uma cidadania universal. A nossa Lei Maior e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não se ausentaram dessa perspectiva de encontro entre uma concepção abrangente da educação com uma cidadania universal. A primeira coloca a *cooperação entre os povos para o progresso da humanidade* como princípio de nossa República nas relações internacionais (art. 4º, inciso IX). A segunda consigna, em seu art. 1º, um amplo conceito de educação que *abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*.

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

Dentro desse caráter ampliado, os termos "Jovens e Adultos" indicam que, em todas as idades e épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si mesmo e ao reconhecimento do outro como sujeito.

## **II - Bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**

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

### **1. Bases legais: histórico**

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Esses, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Por isso mesmo, as

leis são também expressão de conflitos histórico-sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta. É evidente que aqui não se pretende um tratado específico e completo sobre as bases legais que se referem à EJA. O que se intenciona é oferecer elementos históricos para lembrar alguns ordenamentos legais já extintos e possibilitar o apontamento de temas e problemas que sempre estiveram na base das práticas e dos projetos concernentes à EJA e de suas diferentes formulações no Brasil.

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

*A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. Setenta por cento jazem em profunda ignorância. (...) Setenta por cento dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...) As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político* (Machado de Assis, 1879).

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

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

*A nosso ver, a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da "defesa nacional contra a ignorância", serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria* (OCRB, vol. X, t. I, 1883, p. 121-122).<sup>14</sup>

Embora sem efetividade, tal reforma já expressa a insuficiência de uma educação geral baseada apenas na oralidade em face dos surtos de crescimento econômico que se verificavam

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

em alguns centros urbanos e que já exigiam um pequeno grau de instrução. Muitos políticos e intelectuais apontavam o baixo grau de escolaridade da população brasileira em face de países europeus e vizinhos, como Argentina e Uruguai.

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

Movimentos cívicos, campanhas e outras iniciativas consideravam importante a presença da União até mesmo como meio de combater a "internacionalização" das crianças, que estariam sendo alvo de tendências consideradas estranhas e exógenas ao "caráter nacional" ou que não estariam sendo alfabetizadas por escolas brasileiras.<sup>16</sup> Vale lembrar que a economia do país continuava basicamente agrária, com forte presença do setor exportador. Isso não evitou que, por razões várias e concepções diferentes, esses movimentos civis e essas iniciativas oficiais tivessem como alvo a expansão da Escola Primária e a busca da erradicação do analfabetismo, vistos como condição maior de desenvolvimento. Apesar do impulso trazido pelo nacionalismo, em oposição às correntes de fundo internacionalista, os limites quanto ao acesso democrático a esses bens serão postos pela manutenção de um quadro socioeconômico excludente e aberto, sob a forma de reserva às elites no prosseguimento de estudos avançados.

No início da República, seguindo uma tradição vinda do final do Império, cursos noturnos de "instrução primária" eram propostos por associações civis, que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos, desde que pagassem as contas de gás (cf. Decreto nº 13 de 13/1/1890 do Ministério do Interior). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores, e, de outro, atender a demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, via associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos Poderes Públicos nesse assunto.

Já o Decreto nº 981 de 8/11/1890, que regulamenta a instrução primária e secundária no Distrito Federal, conhecido como Reforma Benjamin Constant, chama de *exame de madureza* as provas realizadas por estudantes do Ginásio Nacional<sup>17</sup> que houvessem concluído exames finais das disciplinas cursadas e que desejassem matrícula nos cursos superiores de caráter fede-

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

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

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

ral. Mas esses exames poderiam ser feitos por pessoas que já tivessem obtido o certificado de conclusão dos estudos primários do primeiro grau (de 7 a 13 anos) e que estivessem preparadas para se submeter a esses exames reveladores da *maturidade* científica do candidato.

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

O Decreto nº 981/1890 também apoia "escolas itinerantes" nos subúrbios para convertê-las em seguida em escolas fixas.

Nos anos 1920, muitos movimentos civis e mesmo oficiais empenham-se na luta contra o analfabetismo, considerado um "mal nacional" e "uma chaga social". A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional, a necessidade de formação mínima da mão-de-obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados. Além disso, os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. Mas é também um momento histórico em que a temática do nacionalismo se implanta de modo bastante enfático, e, no terreno educacional, o governo federal nacionaliza e financia as escolas primárias e normais, no sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada.<sup>19</sup> Fruto desse conjunto contraditório de finalidades foi a Conferência Interestadual de 1921, convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, a fim de discutir os limites e as possibilidades do art. 35 da Constituição então vigente em face do problema do analfabetismo e das competências da União ante as responsabilidades dos estados em matéria de ensino. Esta acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Decreto nº 16.782/A, de 13/1/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabelece o concurso da União para a difusão do Ensino Primário. Dizia o art. 27 do referido Decreto:

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

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

A presença cada vez mais significativa dos processos de urbanização, a aceleração da industrialização e a necessidade de impor limites às lutas sociais existentes provocam, de um lado, uma maior presença do Estado no âmbito da "questão social" e, de outro, um maior controle sobre as forças sociais emergentes e reivindicantes. A educação primária das crianças passa a contar com os avanços trazidos pelas reformas dos anos 1930, mas não faz da escolarização de adolescentes, jovens e adultos um objeto de ação sistemática.

A nova correlação de forças advinda com a Revolução de 1930 contribui para impulsionar a importância da educação escolar. A tendência centralizadora do Estado propiciou uma série

<sup>18</sup> Os exames de madureza, no sentido da maturidade intelectual, foram extintos pela Reforma Rivadávia Correia pelo Decreto nº 8.659 de 5/4/1911 e foram substituídos pelos vestibulares.

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

de reformas até mesmo em resposta à organização das classes sociais urbanas em sindicatos patronais e operários. Uma das reformas foi a da educação secundária e superior pelo Ministro Francisco Campos.

A implantação definitiva do regime de séries adotado na reforma de 1931 para o Ensino Secundário determinou, cada vez mais, a sinonimização entre faixa etária apropriada, Seriação e Ensino Regular. A avaliação do processo ensino-aprendizagem dava-se por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava aberto o caminho para uma oposição dual entre o regular e o que se chamaria supletivo. Mas o art. 80 do Decreto nº 19.890 de 18/4/1931 fala de estudantes que, tendo se submetido a mais de "*seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelados*", poderiam prestar os exames vestibulares. A exigüidade de uma rede secundária permite a continuidade de estudos não-seriados para efeito de exames e entrada no Ensino Superior. Nesse momento, há de se distinguir a noção de madureza como maturidade no domínio de conhecimentos da educação para adultos como compensação de estudos primários não realizados.

Os movimentos sociais e políticos surgidos ao longo dos anos 1920, o impacto da urbanização e da industrialização, o forte jogo entre as várias concepções de mundo presentes no Brasil e as experiências de outros países farão da Constituinte de 1933 um momento de grande discussão e mesmo mobilização. Diferentes forças sociais, heterogêneas entre si, querem ver seus princípios inseridos na Lei Maior. Um ponto que já vinha desde a Revisão Constitucional era o reconhecimento da importância do Estado e seu papel interventor no desenvolvimento econômico e no controle dos conflitos sociais.

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

O Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado em função do golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título III da 2ª parte voltado para o *Ensino Supletivo*. Destinado a *adolescentes e adultos analfabetos* e também aos *que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas* (a fim de *comunicar-lhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional*). O Ensino Supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias, e sua oferta seria imperativa nos *estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional*. Idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5 mil habitantes. A rigor, essa formulação minimiza a noção de direito expressa em 1934 em razão da assunção do termo regularidade sob a figura de ensino seriado.

A Constituição outorgada de 1937, fruto do temor das elites diante das exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente,

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

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

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

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244 de 09/4/1942, no seu Título VII, franqueava a obtenção do certificado de *licença ginasial* aos maiores de 16 anos, mesmo que não houvessem freqüentado o regime da escola convencional. Estes exames deveriam ser iguais aos prestados em escolas oficiais seriadas.<sup>23</sup>

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

Assim, o Decreto nº 4.958 de 14/11/1942 institui o Fundo Nacional do Ensino Primário. Esse fundo seria constituído de tributos federais criados para esse fim e voltado para *ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país* (parágrafo único do art. 2º). O montante seria aplicado nos estados e nos territórios via convênios. Fala-se de um *sistema escolar primário* a ser ampliado. Esse convênio, denominado Convênio Nacional do Ensino Primário, veio anexo ao Decreto-Lei nº 5.293 de 1/3/1943. A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento desse ensino nos estados, desde que estes aplicassem um mínimo de 15% da renda proveniente de seus impostos em Ensino Primário, chegando a 20% em 5 anos. Por sua vez, os estados obrigavam-se a fazer convênios similares com os municípios, mediante Decreto-lei estadual, visando ao repasse de recursos, desde que houvesse uma aplicação mínima inicial de 10% da renda advinda de impostos municipais em favor da educação escolar primária, chegando a 15% em cinco anos. Em 11/8/1944, o Decreto-Lei nº 6.785 cria a fonte federal de onde proviriam tais recursos: um imposto de 5% incidente sobre consumo de bebidas.

Ora, foi o Decreto Federal nº 19.513/45 de 25/8/1945 que completou o conjunto de decretos-leis do período sobre esse assunto. Ao regulamentar a concessão de auxílio pelo governo federal com o objetivo da ampliação e desenvolvimento do Ensino Primário dos Estados, segundo suas necessidades, diz o decreto-lei no § 1º do art. 2º que tais necessidades seriam *avaliadas segundo a proporção do número de crianças, entre 7 e 11 anos de idade, que não estejam matriculadas em estabelecimentos de Ensino Primário*. Se o art. 4º diz que, do total desses recursos, 70% seriam destinados para construções escolares, o inciso II determina que:

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

Esse momento marca um impulso sistemático em prol da industrialização, cujos moldes tayloristas exigiam um mínimo de escolaridade e de controle da mão-de-obra.

O Decreto-Lei nº 8.531 de 2/1/1946 determinava o mês de outubro de cada ano para a realização dos exames. A Lei nº 3.293 de 29/10/1957 modifica o art. 91 da Lei Orgânica e eleva a idade dos alunos desejosos de obter o *certificado de licença ginasial mediante a prestação de exames de madureza* de 16 para 18 anos e estabelece a de 20 anos como idade mínima para a licença colegial.

Essas verbas e convênios possibilitarão, além da expansão do Ensino Primário, a criação da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, após 1946.

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

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

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

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

*O Ensino Primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade, poderão ser formadas classes especiais<sup>25</sup> ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.*

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

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

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

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

Sob esse clima, a Constituição de 1967 mantém a *educação como direito de todos* (art. 168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os 14 anos. Essa extensão parece incluir a categoria dos *adolescentes* na escolaridade apropriada, propiciando, assim, a emergência de uma outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de *jovem*. Esse conceito será uma referência para o Ensino Supletivo. Essa mesma Constituição, que retira o vínculo consti-

<sup>3</sup>Não confundir essa expressão com o que hoje se entende por classes especiais. Naquele momento, tal expressão aproximava-se do que hoje denominamos classes de aceleração.

Essa lei, resultante de um frágil acerto entre os interesses ligados ao setor público e ao setor privado, acabou por contemplar parte dos interesses de cada qual.

tucional de recursos para a educação, obriga as empresas a manter Ensino Primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170.

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

A Lei nº 5.400 de 21/3/1968, relativa ao recrutamento militar e ao ensino, também se refere à alfabetização de recrutas e diz no seu art. 1º: *Os brasileiros que aos 17 anos de idade forem ainda analfabetos serão obrigados a alfabetizarem-se.*

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

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

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

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

No que se refere às instituições particulares, o parágrafo único do art. 51 da mesma lei declara que:

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

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

Esse Parecer destaca quatro funções do então Ensino Supletivo: a **Suplência** (substituição compensatória do Ensino Regular pelo Supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º Grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º Grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (complementação por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a **apren-**

**dizagem e a qualificação.**<sup>27</sup> Estas se desenvolviam por **fora** dos então ensinos de 1º e 2º Graus regulares. Esse foi um momento de intenso investimento público no Ensino Supletivo e o início de uma redefinição da aprendizagem e da qualificação na órbita do Ministério do Trabalho.

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

## 2. Bases legais vigentes

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

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

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

*1- Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;*<sup>28</sup>

Essa redação, longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a Educação Básica para todos, e dentro desta, em especial, o Ensino Fundamental como seu nível obrigatório, que é para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação.<sup>29</sup>

A titularidade do direito público subjetivo em face do Ensino Fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram valer-se dele. A redação original do art. 208 da Constituição era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não-escolarizados, estivessem ou não na faixa etária de 7 a 14 anos e identificava a fonte de recursos para essa obrigação. Apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96, ela deixa ao livre-arbítrio do indivíduo com mais de 15 anos o exercício do seu direito público subjetivo. Basta ler o art. 5º da LDB, que universaliza a figura do cidadão e não faz, e nem poderia fazer, qualquer discriminação de idade ou outra de qualquer natureza.<sup>30</sup>

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular desse direito é qualquer pessoa de qualquer

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

<sup>28</sup>Essa redação já é da Emenda Constitucional nº 14/96, mas cumpre sinalizar o modo registrado pela redação original. Dizia-se:

- *Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*

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

A prescrição do direito público subjetivo responde como reparação jurídica máxima a um direito negado.

faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio desse indivíduo. O sujeito desse dever é o Estado no nível em que estiver situada essa etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos Podêres Públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos.

Assim, o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isso significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância desse direito, por omissão do órgão incumbido ou da pessoa que o representante, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no Ensino Fundamental pode exigir-lo, e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora.

O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade. O não-cumprimento ou a omissão por parte das autoridades incumbidas implica *responsabilidade da autoridade competente* (art. 208, § 2º). A lei que define os crimes de responsabilidade é a de nº 1.079/50, que em seu art. 4º define tais crimes como sendo aqueles em que autoridades públicas venham a atentar contra o *exercício dos direitos políticos, individuais e sociais*. O art. 14 permite a qualquer cidadão denunciar autoridades omissas ou infratoras perante a Câmara dos Deputados.<sup>31</sup>

A Lei nº 9.394/96 explicita no § 3º do art. 5º que qualquer indivíduo que se sentir lesionado nesse direito pode dirigir-se ao Poder Judiciário para efeito de reparação, e tal ação é gratuita e de rito sumário. O uso dessa faculdade de agir tendo por objetivo esse modo de direito é reconhecido também para organizações coletivas adequadas. Ao exercício desse direito corresponde o dever do Estado na oferta dessa modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes. Entre essas responsabilidades está o art. 5º da LDB, que encaminha à cobrança do direito público subjetivo e tem, entre suas preliminares, o recenseamento da *população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso* (art. 5º, § 1º, inciso I) e *fazer-lhes a chamada pública* (art. 5º, § 1º, inciso II). Isso implica oferta necessária da parte dos Podêres Públicos a fim de que o censo e a chamada escolares não signifiquem apenas um registro estatístico. Para tanto, o censo deverá conter um campo específico de dados para o levantamento do número desses jovens e adultos.

O exercício desse dispositivo apóia-se também na obrigação de os estados e municípios em fazer a chamada *com a assistência da União*.<sup>32</sup> Isso supõe tanto uma política educacional integrada da EJA, de modo que supere o isolamento a que foi confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira, quanto um efetivo regime de colaboração, de acordo com o art. 8º da LDB.

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

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

*I - erradicação do analfabetismo,*

*II - universalização do atendimento escolar (...)*

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

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

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

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

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

*Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os estados, o Distrito Federal e os municípios destinarão não menos de 60% dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização do seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.*

(...)

*§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental (...) nunca menos que o equivalente a 30% dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.*<sup>33</sup>

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

Ao mesmo tempo, como assinala Beisiegel (1999), *parece estarem curso um processo de redefinição das atribuições da Educação Fundamental de Jovens e Adultos, que vêm sendo deslocadas da União para os estados e, principalmente, para os municípios, com apelos dirigidos também ao envolvimento das organizações não-governamentais e da sociedade civil* (p. 4).

Mesmo assim, o art. 60, emendado, deixa claro, no § 6º, que um quantitativo do *equivalente a 30% dos recursos do art. 212 da Constituição Federal* deverão ser destinados à *erradicação do analfabetismo, à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental*.

O art. 87, Título IX, das Disposições Transitórias, ao instituir a Década da Educação, § 3º, inciso III, declara que:

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

Essa redefinição ancora-se na incumbência da União, de acordo com o art. 9º, inciso III, da LDB, de *prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios*

<sup>33</sup>A redação original era: *Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, 50% dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição para eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental.*

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

*para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e para o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.*

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

Já o art. 10 e o art. 11 apontam para as competências específicas de estados e municípios, respectivamente, para com o Ensino Médio e o Ensino Fundamental.

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

*Assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio.*

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

*Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.*

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

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

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

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.<sup>36</sup> Essa feição especial liga-se ao princípio da proporcionalidade<sup>37</sup> para que esse modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por

<sup>35</sup>O texto legal aprovado no Congresso dizia, no art. 2º, § 1º, inciso II: *...as matrículas do Ensino Fundamental nos cursos da Educação de Jovens e Adultos, na função Suplência.* Houve um veto presidencial a essa inclusão explicado em razão de insuficiência de estatísticas, fragilidade de dados, grande heterogeneidade da oferta e possível abertura indiscriminada de tais cursos.

Tudo o que existe tem uma característica própria. Nesse sentido, toda a referência a uma medida contém um certo grau de convencionalidade.

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

sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades em face de um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar.

Dizer que os cursos da EJA e os exames supletivos devem habilitar ao *prosseguimento de estudos em caráter regular* (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem equiparar-se aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio da proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos louvar-se-ia no tratamento desigual aos desiguais que, nessa medida, mereceriam uma prática política conseqüente e diferenciada.

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

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

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

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

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

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

Observados os limites e os princípios da Constituição Federal e da LDB, os entes federados são autônomos na gestão de suas atribuições e competências. Desse modo, por exemplo, tanto a Constituição Estadual do Paraná como a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte mantêm a redação original do art. 208, inciso I, da Constituição Federal. O Estado de Sergipe, em sua Constituição, diz no art. 217, inciso VI, que é dever do estado garantir *a oferta do ensino público noturno, regular e supletivo, adequado às necessidades do educando, assegurando o mesmo padrão de qualidade do ensino público diurno regular*. A Constituição Mineira, art. 1º8, inciso XII, garante a *expansão da oferta de ensino noturno regular e de Ensino Supletivo adequados às condições do educando*. A Constituição Estadual de Goiás expressa no art. 157, inciso I, que: *O dever do estado e dos municípios para com a educação será assegurado por meio de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria e que deverão receber tratamento especial, por meio de cursos e exames adequados ao atendimento das peculiaridades dos educandos*. A Constituição de Rondônia diz no art. 187, inciso IX, ser princípio da educação no estado a *garantia de acesso ao Ensino Supletivo*. O Estado do Pará, em sua Lei Maior, diz, no parágrafo único do art. 272, que: *O Poder Público estimulará e apoiará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas com base em novas experiências pedagógicas, através de programas especiais destinados a adultos, crianças, adolescentes e trabalhadores, bem como à capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação pré-escolar e de adultos*. O Município de São José do Rio Preto-SR além de repetir o art. 208 da Constituição, explicita, em sua Lei Orgânica no art. 178, que o *município aplicará parcela dos recursos destinados à educação, objetivando erradicar o analfabetismo em seu território*.

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

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

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

<sup>40</sup>O art. 52, § 2º, da Constituição Federal diz: *Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte*. A celebração de tais atos é competência privativa da Presidência da República e *sujeitos a referendo do Congresso Nacional* (art. 84, inciso VIII). Para que um desses tratados adentre ao nosso ordenamento jurídico e ganhe força de lei federal, é preciso tomar a forma de decreto legislativo. Se sancionado pela Presidência da República, a regulamentação deverá compatibilizá-lo com outras leis federais que versem sobre o mesmo assunto. No caso de *compromissos gravosos ao patrimônio nacional*, tais atos estão sujeitos à competência exclusiva do Congresso Nacional, segundo o art. 49, inciso I, da Constituição Federal.

### III - Educação de Jovens e Adultos Hoje

*...mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a Educação Básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem (Declaração Mundial sobre Educação para Todos).*

Como já apontado, é no processo de redemocratização dos anos 1980 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos. Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao Ensino Fundamental extensivo aos adultos já posta na Constituição de 1934. A LDB acompanha essa orientação, suprimindo a expressão *Ensino Supletivo*, embora mantendo o termo *supletivo* para os exames. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção. Termos remanescentes do ordenamento revogado devem ser considerados à luz do novo ordenamento e não pelos ordenamentos vindos da antiga lei. Isso significa vontade expressa de uma outra orientação para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da nova concepção trazida pela lei ora aprovada.

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

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

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

Assinale-se, então: desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases, tornou-se modalidade da Educação Básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental. Logo, esta é regular como modalidade de exercício da função reparadora, portanto, ao assinalar tanto os  *cursos*  quanto os  *exames supletivos* , a lei os tem como compreendidos dentro dos novos referenciais legais e da concepção da EJA aí posta.

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

A LDB determina em seu art. 37 que  *cursos e exames*  são meios pelos quais o Poder Público deve viabilizar o acesso do jovem e do adulto à escola de modo que permita o  *prosseguimento de estudos em caráter regular* , tendo como referência a  *Base Nacional Comum*  dos componentes curriculares.

Se a lei nacional não estipula a duração dos  **cursos**  - por ser essa uma competência da autonomia dos entes federativos - e não prevê a frequência - como o faz com o ensino presencial

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

na faixa de 7 a 14 anos -, é preciso apontar o que esta prevê: a oferta dessa modalidade é obrigatória pelos Podêres Públicos à medida que os jovens e os adultos queiram fazer uso do seu direito público subjetivo. A organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e as diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos. Tal entendimento legal foi assumido pelo Parecer CNE/CEB nº 5/97. A matrícula em qualquer ano escolar das etapas do ensino está, pois, subordinada às normas do respectivo sistema, o mesmo valendo, portanto, para a modalidade presencial dos cursos de jovens e adultos.<sup>42</sup>

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

A normatização em termos de estrutura e de organização dos **cursos** pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais (neste último caso, trata-se do Ensino Fundamental), que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito. Contudo, deve-se observar a imperatividade da oferta de exames supletivos prestados exclusivamente em instituições autorizadas, credenciadas e avaliadas. Afinal, a avaliação, além de ser um dos eixos da LDB, consta dos seus arts. 10 e 11.

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

*A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de Instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação.*

É justo, pois, que os órgãos normativos dos sistemas saibam o que estão autorizando, reconhecendo e credenciando, dada sua responsabilidade no assunto. Daí não ser exacerbado que tais órgãos exijam, quando da primeira autorização de cursos, documentos imprescindíveis para tal responsabilidade. Entre outros documentos de caráter geral, como, por exemplo, identificação institucional, objetivos, qualificação profissional, estrutura curricular, carga horária,<sup>44</sup> processo de avaliação, avultam o regimento escolar, para efeito de análise e registro, e o projeto pedagógico, para efeito de documentação e arquivo.<sup>45</sup> Isso combina com o novo papel esperado dos Conse-

"No caso de estudante que se haja valido da possibilidade de circulação entre ensino na idade apropriada e curso da Educação de Jovens e Adultos, a matrícula em qualquer ano das etapas do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e às normas próprias de cada modalidade. No caso de circulação, os estabelecimentos devem mencioná-la no histórico escolar do interessado. Cumpre dizer, entretanto, que a circulação deve atender a objetivos pedagógicos, não procedendo uma prática competidora ou facilitadora entre tais modalidades.

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

\*"A carga horária, competência dos sistemas, quando escassa, tende ao aligeiramento; quando imposta padronizada e verticalmente, tende ao engessamento organizacional.

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

lhos de Educação com ênfase na função de acompanhamento, na radiografia e na superação de eventuais deficiências, na identificação e no reforço de virtudes. Ainda como resposta ao princípio da publicidade dos atos do governo, recomenda-se a sua utilização pelos meios oficiais e de comunicação, de modo que as Secretarias e os Conselhos de Educação dêem a máxima divulgação aos cursos autorizados.

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA são indispensáveis quando da oferta desses cursos. Estas são obrigatórias, pois, além de significarem a garantia da Base Nacional Comum, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão.

Outro ponto importante, em face da organização dos cursos, é a relação entre Ensino Médio e Ensino Fundamental. Pergunta-se: o Ensino Médio supõe obrigatoriamente o Ensino Fundamental em termos organizacionais? O Ensino Fundamental, embora determinante na rede de relações próprias de uma sociedade complexa como a nossa, não é condição absoluta de possibilidade de ingresso no Ensino Médio, dada a flexibilidade posta na LDB, em especial no art. 24, inciso II, alínea "c". O importante é a capacitação verificada e avaliada do estudante, observadas as regras comuns e imperativas. Nunca será demais repetir que tal não é a via organizacional comum da educação nacional e nem é capaz de responder à complexidade dos problemas educacionais brasileiros. É preciso insistir na importância e na necessidade do caráter obrigatório e imprescindível do Ensino Fundamental na faixa de 7 a 14 anos. O Ensino Fundamental é princípio constitucional, direito público subjetivo, cercado de todos os cuidados, controles e sanções. Além do que já se legislou sobre esse assunto, a partir do capítulo da educação da Constituição, da LDB e da Lei do Fundef, há outras indicações legais a serem referidas.

Assim, a Emenda Constitucional nº20 de 1998 alterou o teor do art. 7º, inciso XXXIII, da Constituição Federal para a seguinte redação: *Proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.*<sup>46</sup> Também a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, tornou-se dever do Estado, garantido pelo art. 54, inciso VI, da Lei nº 8.069/90, que especifica a adequação desse turno às condições do adolescente trabalhador. A proibição de trabalho noturno a esses adolescentes e jovens foi sempre uma forma de respeito a um ser nessa fase de formação e, de outro lado, uma possibilidade de ofertar o espaço institucional dessa formação: a escola.

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

É verdade que a legislação brasileira, ao tornar o Ensino Fundamental obrigatório para todos, não impôs que forçosamente ele se desse em instituições escolares. A realização dessa obrigação e desse dever encontra nas instituições escolares próprias seu lugar social mais adequado e historicamente consolidado. Essa constituição de conhecimentos, quando devidamente ancorada na lei, nas normatizações conseqüentes e nos objetivos maiores da educação, pode ser oferecida também em cursos virtuais, em outros espaços adequados e mesmo no lar. Daí a existência do art. 24, inciso II, alínea "c", da LDB, que inclui como uma das regras comuns da Educação Básica essa possibilidade ao dizer: *Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensi-*

\*Sobre o adolescente aprendiz, cf. o ECA arts. 60-69. E também os arts. 402 a 414, e 424 a 441 da CLT.

no. Tal possibilidade não é a ótica predominante na lei, tendo-se em vista, por exemplo, o § 4º do art. 32 da LDB, que: *O Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.* Mesmo assim, essa emergência ou aquela exceção devem ser acompanhadas de avaliação e sob normatividade específica. As iniciativas desenvolvidas por entidades públicas ou privadas que ofertam modalidades de Ensino Fundamental por si mesmas ou mediante instituições não credenciadas a certificar o término desses estudos devem ser objeto de avaliação criteriosa por parte dos órgãos normativos dos sistemas. Além disso, é bom recordar que o art. 38 fala em prosseguimento de estudos regulares. Por isso mesmo, torna-se fundamental dar conseqüência ao disposto no art. 4º, incisos I e VII da LDB.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

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

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

Sob o novo quadro legal, a existência de iniciativas que já faziam a articulação entre formação profissional e Educação de Jovens e Adultos implica que a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico se dê de modo concomitante ou seqüencial. O ingresso de um estudante na Educação Profissional de Nível Técnico supõe a freqüência em curso ou o término do Ensino Médio, tanto quanto o diploma daquela supõe o certificado final deste.<sup>49</sup>

•Cf. a esse respeito os arts. 25 e 67 da LDB, bem como a Resolução CNE/CEB nº 3/97.

\*Sobre esse assunto, verificar Parecer CNE/CEB nº 16/99. Importante esclarecer que o nível básico da educação profissional independe de regulamentação curricular. Por sua vez, a educação profissional tem capítulo próprio na LDB, e a Educação de Jovens e Adultos, uma seção especial.

Com as alterações advindas da LDB e do Decreto Regulamentador nº 2.208/97, muitos jovens e adultos poderão fazer concomitantemente o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. Assim diz o Parecer CNE/CEB nº 16/99 ao analisar o referido Decreto:

*A possibilidade de aproveitamento de estudos na Educação Profissional de Nível Técnico é ampla, inclusive de "disciplinas ou módulos cursados", inter-habilitações profissionais (§ 2º- do art. 8º), desde que o "prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos" (§ 3º- do art. 8º). Este aproveitamento de estudos poderá ser maior ainda: as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no Ensino Médio poderão ser aproveitadas para a habilitação profissional "até o limite de 25% do total da carga horária mínima" do Ensino Médio "independente de exames específicos" (parágrafo único do art. 5º), desde que diretamente relacionadas com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação. Mais ainda: através de exames, poderá haver "certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico" (art. 11).*

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

## 2. Exames

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

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

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

<sup>50</sup>"A gestão democrática implica a cooperação e o diálogo com instituições e organizações que já possuem experiência na área. Especial ênfase deve ser dada aos municípios, que, em face das suas novas responsabilidades, ainda estão em processo de consolidação do assunto.

As instituições educacionais de direito público ou de direito privado que sejam credenciadas para fins de exames supletivos regram-se pelo art. 37 da Constituição Federal, que assume o cidadão na condição de participante e usuário de serviços públicos prestados. Diz o art. 37, § 69;

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

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

Para efeito da prestação de **exames**, é importante considerar a **idade** estabelecida em lei bem como o direito dos portadores de necessidades especiais. A LDB diminui significativamente a idade legal para a prestação desses exames, segundo o art. 38, § 1º, incisos I e II: maiores de 15 anos para o Ensino Fundamental, e maiores de 18 anos para o Ensino Médio.<sup>53</sup>

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

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

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

Essa advertência reforça a importância e o valor atribuídos à oferta universal, anual, imperativa e permanente do Ensino Fundamental universal e obrigatório. O dever do Estado para com o Ensino Fundamental, com obrigatoriedade universal, impõe-se na faixa etária cujo início é aos 7 anos, com a faculdade posta no art. 87, § 3º, da LDB de oferta de matrícula aos 6 anos, e cujo

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

A competência exclusiva implica supressão de competência de outro ente federado. Ela é indelegável. A competência privativa é competência de um ente federado na efetivação de uma atribuição *normativa* que lhe é própria, mas que não impede delegação. Para os efeitos previstos no ECA, o conceito de jovem impõe-se a partir dos 18 anos. Não parece ser o mesmo ponto de vista da LDB. Uma concepção rigorista de lei apontaria uma contradição entre o ECA e a LDB, cf. nota de rodapé nº 3 deste texto. Dentro ainda do princípio da diferença, é preciso que a feitura dos exames considere a presença de portadores de necessidades especiais, de internos ou encarcerados e de moradores da zona rural e se dê consequência a isso.

término se situa nos 14 anos. Já a etapa do Ensino Médio, com seus três anos de duração, realiza-se entre os 15 e os 17 anos.<sup>54</sup>

A LDB marca as idades mínimas para a realização dos **exames** supletivos tanto quanto a *duração mínima de oito anos* do Ensino Fundamental, obrigatório para todos a partir dos 7 anos. Também o Ensino Médio tem *duração mínima de três anos*, logicamente a partir dos 14 ou 15 anos. A questão relativa à idade dos exames supletivos deve ser tratada com muita atenção e cuidado para não *legitimar a dispensa dos estudos* do Ensino Fundamental e Médio nas faixas etárias postas na lei a fim de se evitar uma precoce saída do sistema formativo oferecido pela educação escolar.

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

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

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

Certamente não é por acaso que a idade de 14 anos está protegida em normas nacionais e acordos internacionais. Deve-se referir de novo ao art. 7º, inciso XXXIII, da Constituição, ao art. 203, ao art. 227, § 3º, incisos I e III, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); ao Decreto-Lei nº 5.452/43 nos arts. 80, 402 a 414 e 424 a 441. Importante citar o Programa Nacional de Direitos Humanos expresso no Decreto nº 1.904/96 e nos Atos Internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre os quais a Convenção nº 117/62, art. 15, § 3º, a respeito de objetivos e normas básicas da política social. Por tudo isso, a possibilidade de quebra desses princípios e garantias só se justifica **em casos excepcionalíssimos**, mediante consulta prévia ao órgão normativo e ao Conselho Tutelar e também a respectiva autorização judicial. Experiências ou tentativas que se aproveitam da fragilidade social de crianças e de adolescentes, fazendo uso de artifícios e expedientes ilícitos para inseri-los precocemente em cursos da EJA, são um verdadeiro crime de responsabilidade, cuja sanção está prevista não somente nas leis da educação.<sup>55</sup>

Cumprido apelar ao Conselho Tutelar, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/90, no caso de pais ou responsáveis comprovadamente inseqüentes com o dever de matricular seus filhos ou tutelados em escolas. Essa responsabilidade de pais e tutores tem uma dupla face. Quando em face de um caso comprovadamente excepcional à regra da obrigatoriedade universal, eles devem justificá-lo no Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, consoante os arts. 98 e 101, incisos I e III, do ECA. Já o caso de evidente e obstinada forma de *crime de abandono intelectual* (assim conceituado pelo Código Penal segundo o art. 246) é objeto de sanção explícita.

Se a Constituição, a Lei do Fundef e o ECA não assinalam diretamente a faixa de 7 a 14 anos como a do ensino obrigatório *na idade própria*, o mesmo não acontece com a LDB. A respeito de idades, cumpre consultar na LDB o art. 6º e o art. 87, §§ 2º e 3º, inciso I. Por um raciocínio indireto, pode-se consultar o art. 7º, inciso XXXIII, da Constituição, os arts. 54, inciso IV, 60, 63, inciso I, e 64 do ECA, bem como da LDB, o art. 38, § 1º, incisos I e II, o art. 4º, inciso IV, o art. 29 e o art. 30. Nesse sentido, a CEB amadurece sua compreensão do assunto e, sem alterar a substância do Parecer nº 20/98 de 2/12/98, revê o modo como lá estava posta essa particularidade.<sup>56</sup> Cf. a esse respeito os arts. 208-223 do ECA.

Como diz a Declaração de Jomtien da Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário:  
*Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.*

*Cada pessoa -criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.*

A responsabilidade por uma oferta irregular de cursos não atinge só os estabelecimentos que os oferecem. Implica também as autoridades que os autorizaram, inclusive as dos órgãos executivos, pois estas podem ter sido omissas ou coniventes. Nessa medida, elas também podem estar incluídas no § 2º do art. 208 da Constituição Federal, que diz: *...o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.* A cobrança dessa responsabilidade cabe à sociedade civil e, quando omissos, também não estão isentos os responsáveis pelos estabelecimentos escolares, de acordo com o art. 56 da Lei nº 8.069/90 e o art. 246 do Código Penal.

Raciocínio homólogo deve ser estendido ao Ensino Médio. Essa etapa ainda não conta, em nível nacional, com a obrigatoriedade, embora a LDB, no art. 4º, indique a *progressiva extensão da obrigatoriedade*. O art. 38 dispõe a destinação da EJA não só para o *Ensino Fundamental na idade própria*, mas também para o *Ensino Médio na idade própria*. A indicação lógica que se pode deduzir do art. 35 articulado com o art. 87 é que a *idade própria* assinalada na Lei é a de 15 a 17 anos completos. Se o Ensino Fundamental é de oito anos obrigatórios com faixa etária assinalada; se o Ensino Médio é de três anos; se as etapas da Educação Básica são articuladas, fica claro que a *idade própria*, até para efeito de referência de planejamento dos sistemas, é a de 15 a 17 anos completos. Por analogia com o Ensino Fundamental, por uma referência de equidade, o estudante da EJA de Ensino Médio deve ter mais de 17 anos completos para iniciar um curso da EJA, e só com 18 anos completos poderá ser incluído nos exames. Se as Constituições Estaduais previrem a obrigatoriedade do Ensino Médio, o raciocínio a propósito do Ensino Fundamental aplica-se com igual força para essa etapa, nos limites da autonomia dos estados.

Os certificados de conclusão dos estudantes poderiam ser conseqüência de exames referenciais por estado, cujos cursos integrariam tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), quanto os sistemas próprios de avaliação dos estados e municípios, e poderiam se inspirar, mediante estratégias articuladas, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sob a forma de colaboração. De todo modo, mais do que exames anuais, torna-se importante implementar e efetivar a avaliação em processo como modo mais adequado de aferição de resultados. Tais observações alertam para a prática de exames massivos sem o correspondente cuidado com a qualidade do ensino e o respeito para com o educando.<sup>56</sup>

A propósito da relação exames/idade, tornam-se importantes, no âmbito deste Parecer, uma orientação relativa à emancipação civil de jovens e a prestação de exames supletivos de Ensino Médio.

A Constituição Federal, em seu art. 3º, inciso IV, coloca como princípio de nossa República a promoção do *bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*.

É evidente que a Constituição está empregando o termo discriminação no sentido de uma separação preconceituosa, desrespeitadora do princípio da igualdade, isto é, uma atitude que priva indivíduos ou grupos de direitos aceitos por uma sociedade por causa de uma diferença. Essa atitude, então, torna-se opressiva. A rigor, discriminar é separar, estabelecer uma linha divisória, classificar ou mesmo estabelecer limites; é reconhecer diferenças e semelhanças sem que isso

<sup>56</sup> Não se deve identificar os certificados de conclusão da EJA com mecanismos de certificação próprios da educação profissional.

signifique motivo de exclusão, separação ou formas de desprivilegiamento. Quando o próprio texto constitucional estabelece essas linhas divisórias, este está aceitando uma discriminação que, por razões procedentes, separa, distingue sem que haja prejuízo ou preconceito para um dos lados da linha. Trata-se do caso, por exemplo, da idade, que, relacionada com determinadas capacidades, separa e estabelece uma linha divisória, enfim, discrimina o sujeito para votar, ser votado, habilitar-se para mandatos ou para se aposentar, entre outros. É o caso da discriminação etária como linha divisória entre jovens e adultos.

Vale para esse aspecto o definido pela Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da Unesco, em 1960:

*...o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino.*

Nesse contexto, pode haver permissão de prestar exames supletivos de Ensino Médio para os jovens emancipados entre 16 e 18 anos?<sup>57</sup>

As disposições legais gerais da emancipação, previstas no Código Civil, trazem a interdição absoluta desse instituto para o menor de 16 anos (art. 5º). Pode-se dizer que tal interdição decorre, entre outras razões, da necessidade de permanência na escola. A capacidade plena, própria da maioridade, é adquirida aos 21 anos. Os indivíduos entre 16 e 21 anos são considerados relativamente incapazes (art. 6º) a certos atos ou no modo de exercê-los. O cessar dessa incapacidade relativa pode ocorrer quando do casamento, do exercício de emprego público efetivo, da colação de grau em ensino superior e do estabelecimento civil ou comercial, com economia própria, se a pessoa estiver entre 16 e 21 anos (art. 9º). Na medida em que a LDB já rebaixou a idade legal para prestação de exames supletivos de Ensino Médio para 18 anos, a questão adquire menor amplitude.

Entretanto, o instituto da emancipação dirige-se para determinados casos dos atos concernentes à vida civil, devidamente citados no Código Civil. Os casos permitidos são todos próprios dos *atos da vida civil*, especificamente os relativos à gerência de negócios e à faculdade de dispor de bens. Logo, esse instituto não é absoluto. Há linhas divisórias. Ora, entre os casos já citados, inexistente qualquer referência à capacidade de um emancipado entre 16 e 18 anos prestar exames supletivos do Ensino Médio. A referência de cessação da incapacidade para atos da vida civil no caso da *colação de grau científico em um curso de ensino superior*, ainda que explicável pela data do Código Civil (1916), atualmente se torna mais e mais improvável e excepcionalíssima pela extensão e pela duração que têm hoje os Ensinos Fundamental e Médio.

Na base da consideração de que o emancipado de 16 a 18 anos não tenha acesso ao exame supletivo está o raciocínio, já comprovado, de que o acesso à maturidade intelectual depende de um processo psico-sociopedagógico e não de um ato jurídico. Além do mais, a nova LDB já rebaixou bastante a idade para a aptidão legal de prestação de tais exames. Se tomarmos como referência as leis passadas pertinentes ao assunto, ver-se-á que essa capacidade jurídica se punha acima dos 18 anos. Isso confirma a mesma assertiva já posta pelo CFE ante igual objeto no Parecer nº 808/68 de 5/12/68 do Conselheiro Celso Cunha:

*A Câmara de Ensino Primário e Médio é, assim, de parecer que não pode inscrever-se e prestar exames de madureza de 2º ciclo a candidata casada com apenas 16 anos de idade, porque a lei, ao estabelecer a exigência de 19 anos para fazê-lo, não cogitou da capacidade civil do candidato, e sim do seu amadurecimento mental e cultural, do que ele sabe e do que está em condições de aprender.*

<sup>57</sup> A emancipação é diferente da maioridade. A emancipação é um instituto legal pelo qual um menor é *equiparado* a um maior e, sem *adquirir* maioridade, se torna apto para o exercício de determinados atos civis.

Também o Parecer CFE nº 699/72, tendo como referência legal a idade de 21 anos para a realização dos exames, diz:

*É inútil que se adquira e alegue emancipação, pois não se resolve uma questão de ordem Psicopedagógica pela tentativa de convertê-la em matéria jurídica.*

O Parecer CFE nº 1.484/72 responde a uma demanda específica, confirmando o Parecer nº 699/72. O mesmo posicionamento negativo quanto à possibilidade de um menor de 21 anos *prestar exames supletivos* foi reconfirmado pelo Parecer CFE nº 1.759/73. Essa posição é reassumida, agora, por este Parecer, quanto aos menores na faixa etária de 16 a 18 anos.

A diferença entre a capacidade civil, adquirível também pela emancipação, e a maturidade intelectual, obtida no processo pedagógico, patenteia a razão pela qual se interdiz os menores de 18 anos, ainda que emancipados para certos atos da vida civil, prestarem exames supletivos de Ensino Médio. Semelhante é o raciocínio pelo qual se impede um menor de 18 anos, embora emancipado, de obter habilitação de motorista com base na sua imaturidade psicossocial.

Isso posto, a consideração fundamental, no entanto, é a necessidade de que todos os jovens e adultos possam ter oportunidades de acesso ao Ensino Médio. Além dos dispositivos legais já citados, cumpre ainda reforçar essa imperatividade com o art. 227 da Constituição Federal - prioridade do direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação; direito do trabalhador adolescente à escola - e com o art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O esforço para universalizar o acesso e a permanência em ambas as etapas da Educação Básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem empenhar-se a fim de que a função qualificadora venha a impor-se com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. É por isso que a vontade política deve comprometer-se tanto com a universalização da Educação Básica quanto com ações integradas, a fim de tornar cada vez mais residual a função reparadora e equalizadora da EJA.

A avaliação em processo, também tornada progressivamente presente no interior dos sistemas, deverá, para efeito de decisões sobre a qualidade do ensino da EJA, analisar criticamente a função de exames avulsos desvinculados dos próprios cursos. Tal aspecto tornar-se-á mais constante e presente quando a EJA vier a integrar-se ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

### 3. Cursos a distância e no exterior

A educação a distância sempre foi um meio capaz de superar uma série de obstáculos que se interpõem entre sujeitos que não se encontram em situação face a face. A educação a distância pode cumprir várias funções, entre as quais a do ensino a distância, e pode se realizar de vários modos. Sua importância avulta cada vez mais em um mundo dependente de informações rápidas e em tempo real. Permite formas de proximidade não-presencial, indireta, virtual entre o distante e o circundante por meio de modernos aparatos tecnológicos. Sob esse ponto de vista, as fronteiras, as divisas e os limites tornam-se quase inexistentes.

A LDB traz várias referências tanto para a educação a distância como para o ensino a distância. Assim, deve-se consultar o art. 80 e o art. 32, § 4º, bem como o Decreto Federal nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Se o art. 80 incentiva o Poder Público no sentido do desenvolvimento de *programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades*, o art. 32, § 4º, restringe tais iniciativas quando trata do Ensino Fundamental na faixa etária obrigatória, devendo ser sempre presencial, salvo quando *utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais*.

Esse veio fecundo e contemporâneo e, dado seu caráter inovador e flexível, pode sempre ser tomado de assalto por mãos inescrupulosas com conseqüências inversas ao desejado: ensino medíocre e certificados e diplomas mercadizados. Daí a importância de um processo permanente de certificação que informe sobre a qualidade das iniciativas nesse setor.

O Decreto nº 2.494/98 regulamenta a educação a distância em geral e reserva à União a competência de autorização para funcionamento de cursos a distância. Ao fazer referência à EJA,<sup>58</sup> o Decreto permite a presença de instituições públicas e privadas, mas exige, em qualquer circunstância, a obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais, fixadas no parágrafo único do art. 1º, considerando os conteúdos e as competências aí descritos - parágrafo único do art. 7º.

Já o art. 2º do Decreto prescreve que *os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental para jovens e adultos ...serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para este fim ...em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação.*

O credenciamento das instituições é, pois, mediação obrigatória para que cursos a distância sejam autorizados e para que seus diplomas ou certificados tenham validade nacional. Tais cursos deverão ser reavaliados a cada cinco anos para efeito de renovação do credenciamento, conforme art. 2º, § 49, do Decreto e com *procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio* do Ministro da Educação (art. 2º, § 5º).

Quanto à moralidade desses cursos, o § 6º do art. 2º não deixa margem a dúvida:

*A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância e, se for o caso, de processo administrativo que vise apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.*

O art. 3º trata da *matrícula nos cursos a distância de Ensino Fundamental para jovens e adultos sendo realizada independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação ...conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.* O art. 4º permite o mútuo aproveitamento de créditos e certificados obtidos pelos estudantes em modalidades de cursos presenciais e a distância.

*O exame presencial é sempre exigido para efeito de certificado de conclusão, promoção ou diplomação em instituições credenciadas.* O art. 8º determina que *nos níveis fundamental para jovens e adultos ...os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames ...Para o credenciamento dessas instituições serão exigidas a construção e a manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica* (art. 8º, § 1º).

O credenciamento dessas instituições, competência privativa do Poder Público Federal, pode ser delegado aos outros Podêres Públicos. É disso que trata o art. 12 do Decreto nº 2.561/98. Pelas suas características, especialmente quanto à possibilidade de certificado formal de conclusão, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, os cursos da EJA, sob a forma não-presencial, obrigatoriamente hão de prever exames presenciais no final do processo. Esses exames poderão ser realizados somente por instituição especificamente credenciada para esse fim, por meio de ato do Poder Público, o qual, segundo o art. 9º do Decreto nº 2.494/98, *divulgará, periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.*

Assim, tal competência pode ser delegada aos sistemas de ensino, *no âmbito de suas respectivas atribuições, para fins de oferta de cursos a distância dirigidos à Educação de Jovens e Adultos, em nível do Ensino Fundamental e médio e educação profissional de nível técnico* (art. 12 do Decreto).

Essa competência da União, se privativa dentro do território nacional, com maior razão há de sê-lo fora dele. A equivalência de estudos feitos fora do país e a revalidação de certificados de conclusão de Ensino Médio emitidos por país estrangeiro, reitere-se, são de competência privativa

Embora a EJA, ou qualquer outra modalidade de ensino, possa valer-se da educação a distância tanto quanto esta última possa valer-se de componentes curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma não se confunde com a outra.

da União para terem validade. O mesmo se aplica, sob condições próprias, quando da autorização e do credenciamento de cursos e exames supletivos ofertados fora do Brasil e subordinados à nossa Lei de Diretrizes e Bases.

No caso da revalidação, ressalvada a delegação de competências, pode-se invocar o art. 6º do Decreto nº 2.494/98, que determina:

*Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerar efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.*

Ora, a revalidação, no caso, está sujeita à norma geral vigente sobre o assunto e tem o art. 23, § 1º, da LDB como uma de suas referências. Diz o parágrafo:

*A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferência entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.*

O primeiro aspecto a se destacar é a distinção entre equivalência de estudos e a revalidação de diplomas. A equivalência é um processo que supõe previamente uma comparação qualitativa entre componentes curriculares de cursos diferentes para efeito de avaliação e classificação em nível e grau de maturidade intelectual. Quando a correspondência é de igual valor, mesmo no caso de nomenclatura diferente para conteúdos idênticos ou bastante análogos, atribui-se a esses componentes curriculares a equivalência de estudos ou créditos pretendidos. Nesse caso, vale a autonomia dos sistemas e dos estabelecimentos escolares para efeito de reclassificação, *tendo como base as normas curriculares gerais*, como declara a LDB no § 1º do art. 23.

Já a revalidação é um ato oficial pelo qual certificados e diplomas emitidos no exterior e válidos naquele país se tornam equiparados aos emitidos no Brasil, adquirindo o caráter legal necessário para a terminalidade e a conseqüente validade nacional e respectivos efeitos.<sup>59</sup> Para tanto, requer-se um conjunto de formalidades imprescindíveis para que efeitos legais se processem em um quadro de autenticidade. Respeitadas as formalidades inscritas nos acordos ou convênios culturais de reciprocidade bilateral próprios das vias diplomáticas, certificados e diplomas que necessitem de revalidação estas serão dadas por autoridade oficial competente no país. A reciprocidade vale tanto para os casos em que um país exija explicitamente a revalidação de Ensino Médio feito no Brasil quanto para os que subentendam plena validade de certificados de conclusão, sem exigências específicas de adaptação. O ato revalidador dos certificados pode exigir a análise prévia dos estudos realizados no exterior para efeito de equivalência.

Quando a educação profissional de nível técnico estava integrada ao então ensino de 2º Grau, o art. 65 da Lei nº 5.692/71 também regravava o assunto, havendo normatização pelo CFE, como a Resolução nº 4/80 e o Parecer nº 757/75, reexaminado pelo Parecer nº 3.467/75. Anteriormente à Lei nº 5.692/71, o Parecer nº 274/64 regulamentou longamente a questão da equivalência. Em geral, a revalidação tem maior número de casos em face do Ensino Superior, hoje regulamentada pelo art. 48, § 2º da LDB, e, como dantes, para prosseguimento de estudos no Ensino Superior, a prova válida exigida para ingresso nesse nível é o certificado de conclusão do Ensino Médio *ou equivalente*, segundo o inciso II do art. 44 da LDB.

Associando-se a LDB ao Decreto nº 2.494/98, deve-se dizer que quando houver acordo cultural entre países que assegurem reciprocamente a plena validade de certificados de conclusão, sem exigências de adaptações, o mesmo\* não vale para os certificados da EJA. Tomando-se o art. 6º do Decreto supramencionado, entende-se que os certificados de conclusão de Ensino Médio de Jovens e Adultos, emitidos por instituições estrangeiras, **validados** pelo país de origem e reconhe-

<sup>56</sup> Não é fora de propósito se falar de revalidação também para o acerto, quando possível, de situações irregulares dentro do próprio

eidos pelas formalidades diplomáticas, deverão ser **revalidados** para gerar efeitos legais. Tais documentos servirão de prova tanto para efeito de prossecução na educação profissional de nível técnico quanto para o processo seletivo para o Ensino Superior.

Em qualquer hipótese, cabe aos Podêres Públicos dos respectivos sistemas a formalização conclusiva da revalidação, sempre respeitado o teor de acordos culturais celebrados entre o Brasil e outros países.

O segundo aspecto refere-se a cursos de EJA e exames supletivos para brasileiros residentes no exterior. Sob esse ponto de vista não deixa de ser significativa a experiência levada adiante pelo governo brasileiro no Japão, em 1999. Muitos descendentes nipônicos, brasileiros natos, puderam prestar exames supletivos inclusive com a supervisão da Câmara de Educação Básica. Logo, tratou-se de exame nacional em um contexto transnacional. Trata-se de uma competência privativa da União, própria do art. 22, inciso XXIV, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Brasil, diz acertadamente o Parecer CNE/CEB nº 11/99, não tem competência para autorizar o funcionamento de escolas em outro país porque *somente a autoridade própria do país onde a escola pretenda instalar-se poderá emitir tal permissão, no exercício da soberania territorial*. Entretanto, um exame prestado fora do território brasileiro, para efeito de validade nacional e respectivo certificado de conclusão, deve passar necessariamente pelo exercício das soberanias nacionais em causa. Daí por que tais iniciativas devem ter como entidades autorizatórias aquelas que tenham caráter nacional. Nesse caso, o foro adequado é o Ministério da Educação, o Ministério das Relações Exteriores e o Conselho Nacional de Educação.

#### 4. Plano Nacional de Educação

A EJA mereceu um capítulo próprio no projeto de Lei nº 4.155/98 referente ao Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional, e que em seu diagnóstico reconhece um quadro severo.

*Os deficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o Ensino Fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país. (...) Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no país.*

E o Plano propõe que:

*...para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações.*

O Plano aponta ainda como meta ir além dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e a necessidade de uma ação conjunta e concreta. O projeto de lei que acompanha o Plano Nacional de Educação diz que:

*...o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido aos que completaram o Ensino Fundamental o acesso ao Ensino Médio.*

Essa ampliação supõe a EJA prioritariamente dentro da esfera pública, e a garantia supõe recursos suficientes e identificáveis. Os investimentos necessários para que tal política gradativa e ampliadora se dê supõem uma dilatação do fundo público e um controle democrático dos recursos destinados exclusivamente ao ensino e a essa modalidade de educação.

A Carta de Recife, de fevereiro de 2000, ao retomar os objetivos de Jomtien, após uma década da Declaração, coloca para a EJA, como meta, assegurar em cinco anos a oferta de educa-

ção equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população dessas faixas etárias não-escolarizadas. Além disso, a Carta tem como outra meta propiciar a oferta de educação equivalente aos oito anos do Ensino Fundamental para todos os jovens e adultos que tenham concluído apenas os quatro primeiros anos.

O Informe Sub-regional de América Latina, avaliando os dez anos da Declaração de Jomtien, discutido na República Dominicana em fevereiro de 2000, afirma:

*Las políticas educativas orientadas a la alfabetización y a la educación de jóvenes y adultos, requieren la articulación con las actuales reformas educativas; la concertación de acciones entre los distintos actores; el uso de nuevas tecnologías para ampliar la cobertura y la calidad, la reconceptualización de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos...*

O Fórum Mundial da Educação para Todos, realizado em abril de 2000, em Dakar-Senegal, pretende manter as metas estabelecidas em Jomtien até o ano 2015, porém tão importantes quanto as metas de acesso são as que pretendem igualar os resultados da aprendizagem em face dos bons padrões de qualidade. O importante é que tal Plano, de cujas metas se espera uma maior democratização da escolaridade, passe ao campo das realidades efetivadas.

## **IV - Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

*"Professora, agora eu sei o que eu posso fazer, dedo melado eu nao vou mais ter".*

(de um aluno de 72 anos, após ter sido alfabetizado)

*Se nao tinha amigos na redondeza, não tinha inimigos, e a única desafeição que merecia, fora a do doutor Segadas, um clínico afamado no lugar, que nao podia admitir que Quaresma tivesse livros: "Se não era formado, para quê ?..." (Lima Barreto, 1994, p.19)*

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à Educação Básica de jovens e adultos desenham-se a partir dos anos 1930, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos estados e municípios, o registro desse direito atingia até mesmo os adultos.

Com o fim da ditadura estadonovista, era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as levas migratórias vindas do campo. Por outro lado, no espírito da Guerra Fria, não convinha ao país exibir taxas elevadas de populações analfabetas. É nesse período que a Educação de Jovens e Adultos assume a dimensão de campanha. Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural. Sob a orientação de Lourenço Filho, previa uma alfabetização em três meses e a condensação do Curso Primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da "ação em profundidade" voltar-se-ia para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional. Os resultados obtidos em número de escolas supletivas nas várias regiões do país, até mesmo com o entusiasmo de voluntários, não se mantiveram na década subsequente, mesmo quando complementada e, em alguns lugares, substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural - uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e da Saúde com o Ministério da Agricultura, iniciada em 1952.

Essas duas campanhas foram extintas em 1963. A primeira, sobretudo, possibilitou o aprofundamento de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão do analfabetismo como tal. A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança.

Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura «e educação popular. É o caso do Movimento de

Cultura Popular, criado em Recife em 1960, e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes - UNE, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica aplicar-se-ão nesse compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base - MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar).

Entretanto, a referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA será a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em outra visão socialmente compromissada, inspiraria os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país no início dos anos 1960.

Os diferentes grupos anteriormente referidos se foram articulando e passaram a pressionar o governo federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas, o que efetivamente ocorreu em meados de 1963. Logo depois, em novembro, foi criado também o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido Sistema Paulo Freire.

O golpe de 1964 interrompe a efetivação do Plano que desencadearia esses programas. O "modelo de desenvolvimento" adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas. Os programas, os movimentos e as campanhas foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo, a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria tornar-se uma "potência" e palco das "grandes obras". A resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da Cruzada ABC,<sup>60</sup> entre 1965 e 1967, e, depois, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Criado em 1967, o Mobral constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva, e sobretudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. Comissões Municipais responsabilizavam-se pela execução das atividades, enquanto a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizadas. Se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no Método Paulo Freire, a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que nela primava.

Até meados da década de 1980, o Mobral não parou de crescer, atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas mais importantes foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que, mediante uma condensação do Primário, abria a possibilidade de continuidade de estudos para recém-alfabetizados com precário domínio da leitura e da escrita.

O volume de recursos investido no Mobral não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os "carentes".<sup>61</sup>

É preciso registrar a ampla difusão do Ensino Supletivo, promovida pelo MEC a partir da Lei nº 5.692/71. A extensão do Ensino Primário para o ensino de 1º Grau, com oito anos de duração,

<sup>60</sup> A Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) é uma entidade educacional de origem protestante, surgida em Recife nos anos 1960 para a educação de analfabetos.

<sup>61</sup> Outras iniciativas, mesmo não se definindo como educação de adultos, continham programas de alfabetização. É o caso da Operação (depois Projeto) Rondon e dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), criados em 1966 em Natal. A iniciativa privada também ingressou nessa área, da qual fazia parte o Movimento Universitário de Desenvolvimento Social (Mudes).

motivou uma intensa procura de certificação nesse nível, por meio de exames, que passaram a ser realizados em estádios esportivos, exigindo sua normatização em nível nacional. Por outro lado, o Parecer nº 699/71 do Conselheiro Valnir Chagas, como já foi referido, redefiniu as funções desse ensino, e o MEC promoveu a realização de grande número de cursos, como, por exemplo, os dirigidos à certificação de professores leigos (Logos I e II). Certamente a iniciativa mais promissora foi a implantação de Centros de Ensino Supletivo - CES, abertos aos que desejavam realizar estudos posteriores às séries iniciais do ensino de 1º Grau, até mesmo aos egressos do Mobral.

Desde a metade dos anos 1970, a sociedade começava a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, com a auto-organização exercendo importante papel. Movimentos populares em bairros das periferias urbanas, movimentos sociais de caráter político e de oposição sindical, associações de bairro e comunidades de base começam, lentamente, a se constituir em atores sociais, aspirando por democracia política e por uma mudança de rumos excludentes do crescimento econômico. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação, entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições socioexistenciais de vida marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos. Ganha força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante. Esta buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação.

Nesse período, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) toma como um dos seus eixos a redução das desigualdades, assinalando a educação como direito fundamental "mobilizadora... para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania". Esse Plano busca uma "nova postura com relação à educação de adolescentes e adultos". Essa educação deveria atender aos objetivos de "desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades". Por isso, o Ensino Supletivo, para dar certo, deveria contar, socialmente, com a distribuição da renda, a participação mobilizadora, comunitária e pedagogicamente inovadora e "tendencialmente não-formal". Daí decorreram os programas de caráter compensatório, como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec), ambos de 1980.

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Essa Fundação não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não-governamentais e de empresas. Em 1990, no início do governo Collor, foi extinta quando já vigia uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

Vê-se, pois, que, ao lado da presença intermitente do Estado, estão presentes as parcerias de associações civis com os Podêres Públicos, iniciativas próprias que, voluntariamente, preenchem lacunas naquilo que é dever do Estado. A sociedade organizada, máxime mediante entidades sem fins lucrativos, deve colaborar com os titulares do dever de atendimento da escola. Essa colaboração, por vezes forjada em outras dimensões da educação, pode se revestir de precioso enriquecimento na tarefa de acelerar o acesso dos que não tiveram oportunidades na sua infância e adolescência. Muitas dessas associações adquiriram grande experiência nesse campo. O saber dessas associações pode constituir um tesouro imenso de indicações e apontamentos de ordem cultural e metodológica quando estas se propõem a tematizar e a trabalhar no âmbito da educação escolar.

## **V - Iniciativas públicas e privadas**

O campo da EJA é bastante amplo, heterogêneo e complexo. Múltiplas são as agências que a promovem, seja no âmbito público, seja no privado, em que se mesclam cursos presenciais com avaliação no processo, cursos a distância, cursos livres, formas específicas de educação

mantidas por organizações da sociedade civil e tantas outras iniciativas sob a figura da educação permanente. De modo geral, pode-se distinguir iniciativas que provêm dos Podêres Públicos e da iniciativa civil.

A União atuou sempre de alguma maneira no âmbito da Educação de Jovens e Adultos sob forma de assistência técnica e financeira. O papel atual, posto no art. 8º, § 1º, da LDB, releva a função de articulação como capaz de impedir descontinuidades e induzir ações continuadas e integradas entre os diferentes entes federativos. A presença articuladora da União torna-se, inclusive, um *locus* fundamental de encontro dos diferentes entes federativos e de outros interlocutores participantes da EJA. O MEC, abrigando o conjunto dos interessados, poderia propor orientações gerais e comuns e coordenar as várias iniciativas com vistas ao emprego equitativo e racional dos recursos públicos e sua redistribuição no âmbito das transferências federais.

Atualmente a Coordenadoria da EJA (Coeja), vinculada à Secretaria de Educação Fundamental do MEC, integra o conjunto das políticas do Ensino Fundamental. Entre seus objetivos e finalidades está o de estabelecer e fortalecer parcerias e convênios com estados e municípios. Tais iniciativas se fazem sob o princípio do art 8º, § 1º, que estabelece a função supletiva e redistributiva da União nos sistemas de ensino. Vários projetos com municípios e estados, via convênios e parcerias com outros órgãos públicos de outros Ministérios e organizações não-governamentais, são avaliados antes de obter financiamento.<sup>62</sup> O MEC tem editado, coeditado e distribuído livros pedagógicos e didáticos apropriados para essa modalidade, direcionados a alunos e professores, inclusive sob a forma de propostas curriculares. É um modo de traduzir a função supletiva da União no sentido de proporcionar mais recursos didáticos aos projetos pedagógicos de instituições e estabelecimentos da EJA. Outras iniciativas dirigem-se para projetos relativos ao apoio a docentes que queiram desenvolver ações de formação continuada. Amparada pelos ditames constitucionais e infraconstitucionais, a União, ao deixar de atuar diretamente nessa área, reserva aos estados e municípios a ação direta de atuação.

Desde 1997, a Presidência da República apoia ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária, que, a partir de 1999, se tornou uma organização não-governamental. Seu Programa de Alfabetização Solidária, realizado em parceria com o MEC e a iniciativa privada, atua em vários municípios, prioritariamente no Norte e no Nordeste, e dentre esses nos que exibem maiores índices de analfabetos. Universidades associadas ao Programa fornecem apoio para o processo de alfabetização. Desde 1999, o Programa vem se estendendo para os grandes centros urbanos.

O governo federal mantém nos assentamentos outros programas vinculados ao Ministério de Assuntos Fundiários e da Reforma Agrária. Há uma forte presença do Ministério do Trabalho no âmbito de projetos educacionais voltados para diferentes formas de capacitação de trabalhadores, que conta com recursos do Fundo de Amparo aos Trabalhadores (FAT). Conta-se também com forte presença das entidades do chamado "Sistema S" em programas de educação profissional de nível básico e técnico. Com a reforma da educação profissional em curso, as escolas técnicas públicas e privadas também estão implantando e incrementando programas de educação profissional de nível básico paralelamente à oferta de cursos de educação profissional de nível técnico.

A nova formulação legal da EJA no interior da Educação Básica, como modalidade do Ensino Fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço, cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e da necessidade de políticas integradas.

<sup>62</sup> De 1995 a 1999, o MEC, por meio da SEF/Coeja, fez 95 convênios com Secretarias Estaduais de Educação, 2.468 com Secretarias Municipais, 25 com universidades e 54 com ONGs. Esses convênios implicam recursos públicos com o objetivo de oferta de ensino da EJA sob a forma presencial.

Os estados, com sua atuação agora focalizada no Ensino Médio, tendem a reduzir sua presença nessa área. Mesmo assim, algumas Secretarias mantiveram suas equipes até mesmo para repassar a experiência adquirida para os municípios.

Os municípios, ora com maiores encargos no âmbito da Educação Básica, não possuem uma realidade homogênea quanto ao seu tamanho ou a sua inserção em diferentes regiões e contextos. Assim, é preciso reconhecer que muitos, por falta de tradição na área ou por carência de recursos, não estão tendo capacidade e condições de assumir os encargos que lhes foram atribuídos. Ao mesmo tempo, muitas administrações municipais vêm buscando assumir esses compromissos com propostas curriculares, formação docente e produção de material didático. Daí a importância da existência de uma fonte permanente de recursos, a fim de viabilizar o caráter incluyente desse direito.

Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria dos Ensinos Fundamental e Médio e, conseqüentemente, ao direito público subjetivo. É muito importante que essa política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil, a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos municípios, envolvendo os estados e a União sob a égide da colaboração recíproca.

Também os interessados na efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos têm procurado se reunir em torno de associações civis-educacionais sem fins lucrativos que mostrem trabalhos da maior relevância social. Muitas delas acumulam conhecimentos significativos, dada sua presença, de longa data, nesse campo.

Os empresários, dentro de seus objetivos, reconhecendo a importância da educação e incorporando sua necessidade, têm tomado iniciativas próprias ou buscado o fortalecimento em parcerias com os Podêres Públicos ou com organizações não-governamentais, redefinindo ações já existentes no âmbito do "Sistema S".

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção da cidadania ativa e da formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de direito e de desenvolvimento humano e profissional. A rigor, quando superadas as funções de reparação e de equalização, essas iniciativas deverão encontrar seu perfil mais marcante na função qualificadora.

Esse conjunto de iniciativas tem propiciado eventos e fóruns regionais, nacionais e internacionais. A Unesco tem sido incentivadora desses eventos e um lugar institucional de encontro de diferentes países com suas diversas experiências.

Para se avançar na perspectiva de um direito efetivado, é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Nesse sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais compromissados com a EJA.

## **VI - Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA**

Não é objetivo deste Parecer a apresentação de um diagnóstico completo da situação educacional de jovens e adultos. O que se pretende neste tópico é apenas trazer alguns indicadores estatísticos da situação da EJA, compor um quadro junto com os outros elementos já postos neste Parecer e propiciar um olhar aproximativo em vista da plenificação de um direito assegurado e não efetivado.

Indicadores estatísticos da situação da EJA não são fáceis de serem obtidos, dada a complexidade do quadro em que se inserem e em razão do envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam dessa área. Além disso, disparidades regionais e intra-regionais, diferenças por faixas etárias ou entre zonas rurais e urbanas, sem contar as dificuldades

conceituais e metodológicas, dificultam a captação e a consolidação de dados referentes às ações realizadas pelas diferentes agências promotoras dessas atividades. Embora haja essa complexidade, o Censo Escolar e os diagnósticos do Inep e do IBGE quanto à situação educacional de jovens e adultos já fornecem uma contagem que permite uma visibilidade do universo a ser trabalhado. Apresentar-se-á apenas um quadro geral e certamente incompleto, porém revelador. Qualquer que seja a origem do levantamento estatístico ou da agência promotora, bastaria a existência de um só brasileiro analfabeto para que tal situação devesse ser reparada, por se tratar de um direito negado.

De acordo com as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), em 1996, dentro de um universo de 105.852.108 pessoas com 15 anos de idade ou mais, o Brasil tinha mais de 15 milhões de pessoas analfabetas, ou seja, 14,7% da população dessa faixa etária, sendo 8.274.448 mulheres e 9.365.517 homens. Ainda de acordo com esses dados, a distribuição por regiões era a seguinte:

Região Norte (urbana)	11,4%
Região Nordeste	28,7%
Região Sudeste	8,7%
Região Sul	8,9%
Região Centro-Oeste	11,6%

Segundo os mesmos dados, a percentagem de pessoas analfabetas cresce à medida que avança a idade. Se de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, a de 50 anos ou mais é de 31,5%. Ao mesmo tempo, há indicadores de que as políticas focalizadas no atendimento à educação escolar obrigatória estão promovendo uma queda mais acelerada do analfabetismo nas faixas etárias mais jovens. Os percentuais relativos às taxas de analfabetismo na população de 15 anos de idade ou mais vêm caindo sistematicamente, se tomarmos como referência o período compreendido entre 1920 e 1996.

Em 1920, 64,9% da população brasileira da faixa assinalada era analfabeta, perfazendo 11.401.715 pessoas. Em 1940, era de 56,0%, com 13.269.381 pessoas. Em 1960, o percentual era de 39,6%, com 15.964.852 pessoas. Em 1980, tínhamos 18.651.762 pessoas nessa condição, sendo 25,4% do universo de 15 anos ou mais. De acordo com o IBGE, em 1996, o percentual era de 14,1%, com um contingente de 15 milhões de analfabetos. Este último dado significa também o decréscimo do número absoluto de analfabetos na faixa etária superior a 15 anos. É claro que se somarmos o número dos analfabetos ao dos jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo a cifra será muito maior. De acordo com o MEC, os analfabetos funcionais perfazem 34,1% da população brasileira com 20 ou mais anos de idade e até quatro anos de escolarização.

De acordo com o MEC/Inep/Seec, em 1999, o número de alunos matriculados nos cursos presenciais em salas de alfabetização da EJA era de 161.791; em Ensino Fundamental, 2.109.992; em Ensino Médio, 656.572; e em cursos profissionalizantes, 141.329. O número de estabelecimentos que oferece a EJA, de acordo com os dados de 1999, no Brasil, é de 17.234. Desse total, os Estados oferecem a EJA em 6.973 estabelecimentos, os municípios em 8.171, a União em 15 e a rede privada em 2.075 estabelecimentos.<sup>63</sup> O número de matrículas vem crescendo no âmbito municipal. Se em 1997 eram 683.078 matrículas, em 1999 eram 821.321. Já para os mesmos anos, o número de matrículas nos entes federativos passou de 1.808.161 para 1.871.620. Não se pode ignorar que há alunos atendidos pela iniciativa privada e por múltiplas organizações não-governamentais.

O quadro existente quanto ao analfabetismo mostra números inaceitáveis, e a situação retratada não é de molde a propiciar uma perspectiva otimista quanto a uma imediata efetivação do

<sup>63</sup>Em 1997, os estados ofertavam a EJA em 8.279 estabelecimentos, e os municípios, em 5.813. Atualmente, cresce a presença municipal e diminui a estadual.

direito ao acesso e à permanência na escola nos termos das funções reparadora e equalizadora. Um panorama como esse não brota por acaso. Ele expressa um cenário de exclusão característico de sociedades que combinam uma perversa redistribuição da riqueza com formas expressivas de discriminação.

Por isso, tais funções devem ser assumidas como alternativas viáveis aos que não tiveram a oportunidade de acesso e permanência na escola, desde que constantes em políticas públicas. Essas alternativas devem ser tratadas com o cuidado, o rigor e a dignidade próprios dessa modalidade de educação, tanto por meio das políticas sociais de governos, quanto de uma normatização conseqüente.

O desafio é fazer entrar esse contingente humano na escola presencial ou semipresencial como o modo mais eficaz de atingir uma redução constante ou até mesmo a extinção do analfabetismo. Resultados positivos implicam ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação de docentes para a EJA.

A resposta a esse desafio, que se expressará nos constantes indicadores estatísticos, é também um índice de até onde se pode alterar os quadros de uma sociedade historicamente marcada pela excludência.

## **VII - Formação docente para a Educação de Jovens e**

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB, que estipula que a *Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*. Esse fim, voltado para todo e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender ao próprio art. 61 da LDB, é claro a esse respeito:

*A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando...*

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além de exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e para estabelecer o exercício do diálogo, jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.<sup>64</sup> Aqui poder-se-ia recuperar a exigência e o espírito do art. 57 do ECA:

*O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental.*

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, move-se para a escola com forte motivação, busca dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos desses jovens e adultos encontram-se,

<sup>64</sup> Embora haja uma complexidade de fatores que compõem a situação do estudante da EJA, a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão. Por outro lado, essa formação deve ser obrigatória para os cursos que se submetem à LDB e pode servir de referência para alfabetizadores ligados a quadros extra-escolares. Tais alfabetizadores poderão buscar caminhos de habilitação em Cursos Normais de Nível Médio ou Superior como elevação de sua escolaridade. Muitos deles podem ter adquirido competências na prática do magistério, cujo reconhecimento, mediante avaliação, deve incorporar-se à sua formação pedagógica.

por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, estes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, inciso II, que contempla o *aperfeiçoamento profissional continuado* dos docentes e, quando e onde couber, o disposto na Resolução CNE/CEB nº- 03/97.

A Resolução CNE/CP nº 01/99, que versa sobre os Institutos Superiores de Educação, inclui os Cursos Normais Superiores, os quais poderão formar docentes tanto para a Educação Infantil como para Ensino Fundamental, aí compreendida também a preparação específica para *Educação de Jovens e Adultos equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental* (art. 6º, § 1º, inciso V).

A Resolução CNE/CEB nº 02/99, que cuida da formação dos professores na modalidade normal média, não se ausentou dessa modalidade de Educação Básica. Assim, o § 2º do art. 1º implica o mesmo compromisso de propostas pedagógicas e sistemas de ensino *com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos*. Isso quer dizer que não se pode "infantilizar" a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos. O art. 5º, § 2º, assinala:

*Os conteúdos curriculares destinados (...) aos anos iniciais do Ensino Fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/ (re)construídos por crianças, jovens e adultos.*

O art. 9º, inciso IV, da mesma Resolução estatui que os Cursos Normais Médios poderão preparar docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos. É claro que a Lei e sua regulamentação pertinente, ao destacarem *as modalidades e cada fase*, querem que a igualdade de oportunidades se exerça também pela consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltada para jovens e adultos. Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite a profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da Educação Básica. Assim, o diferencial próprio do Ensino Médio deve ser tão considerado como os dois segmentos do Ensino Fundamental.<sup>65</sup>

Esse apelo à consideração de diferenças, baseadas sempre na igualdade, apresenta-se insistentemente no corpo da Lei. O art. 4º, inciso VI, da LDB impõe:

*a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.*

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo *adequação* (reiterado nesse inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. Essa adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, *a permanência na escola* via ensino, com conteúdos trabalhados de modo diferenciado e com métodos e tempos intencionados ao perfil desse estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode ausentar-se nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do Ensino Fundamental e Médio e de sua universalização dentro da escola com a *oferta de ensino regular*.

Consulte a esse respeito o Parecer sobre os Institutos Superiores de Educação e seu apoio no art. 62 da LDB.

O art. 26 da mesma lei aponta a Base Comum e a Diversificada do currículo, consideradas as *características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*; o art. 27, inciso II, repete a *consideração das condições de escolaridade dos alunos* como diretriz da Educação Básica.

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer essa habilitação em seus processos seletivos. Para atender a essa finalidade, elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta dessa modalidade nos sistemas.

Tratando-se de uma tarefa que sempre contou com diagnóstico de um Brasil enorme e variado, alcançar esses jovens e adultos implica saber que muitos deles vivem em distantes rincões deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado à escola. Nesse sentido, as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência com o objetivo de trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma metodologia que se baseie na investigação e por meio dela seja exercida só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático. Além disso, o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural de seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares.

Por isso, ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por essa escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao cinematógrafo, às escolas itinerantes, às missões rurais, à radiodifusão, aos cursos por correspondência, aos discos, às telessalas, aos vídeos e, hoje, ao computador. A superação (e não negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se desses meios.

Não será por outro motivo que as Disposições Transitórias da LDB incentivam os três entes federativos a assumir suas responsabilidades para que promovam  *cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados*, de acordo com o art. 87, inciso II. Para tanto, compete igualmente aos entes federativos o dever de recensear os jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental, devendo criar  *formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior*, segundo art. 5º, inciso I e § 5º. Se certas regiões forem acometidas de tais dificuldades que impossibilitem o ensino presencial, se tais circunstâncias representarem uma situação emergencial, então o  *ensino a distância [será] utilizado como complementação da aprendizagem*. É o que diz o art. 32, § 4º. O art. 38, § 2º, estimula a aferição e o reconhecimento dos conhecimentos e das habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais. Vale, pois, o que diz o Parecer CNE/CEB nº 04/98 quando lembra a  *sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana*.

Mas é preciso que a formação de docentes voltados para a EJA, ofertada em cursos sob a égide da LDB, seja completada nos estabelecimentos que oferecem o Curso Normal Médio, o Curso Normal Superior ou por outros igualmente apropriados. Como diz o mesmo Parecer supracitado, é preciso que em qualquer nível formativo se dêem  *correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos*. O Brasil tem uma experiência significativa na área (como se viu nas bases históricas) e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos e técnicas alternativas de alfabetização de Jovens e Adultos.

Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram traduzir-se em material didático específico voltado para a Educação de Jovens e Adultos, em especial para além do processo alfabetizador. As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se inte-

grar no resgate dessa dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático e veiculando, em suas emissoras de rádio e de televisão, programas que contemplem o disposto no art. 221 da Constituição Federal de atendimento a *finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas*. No caso de sistemas públicos, nunca é demais lembrar o art. 67 da LDB e, para todos os estabelecimentos privados ou públicos, o princípio da *valorização do profissional da educação escolar* posto na Constituição e na LDB.

Ao lado da formação inicial, a articulação entre sistemas de ensino e instituições formadoras impõe-se para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização. Nessa direção, deve-se lembrar a Resolução CNE/CEB nº 03/97 que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério e insta os sistemas a *implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício*...(art. 5º).

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania como participação e como exigência da clientela a que se destina. A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula "qualquer coisa serve" ou "antes isso do que nada".

A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de espaço próprio para os profissionais da EJA nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

## **VIII - As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**

Cada sociedade tem uma perspectiva sobre o tempo, compreendidas a duração e as fases da vida. Trata-se de um dado cultural extremamente significativo. A Antropologia, a Psicologia e a Sociologia não cessam de apontar, nas diferentes sociedades, as condições para se passar de uma fase da vida para outra. Ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual participa.<sup>66</sup> O processo pelo qual cada indivíduo se torna um ente social reconhecido constitui-se de momentos que possibilitam a continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gêneros e também por faixas etárias. A faixa etária é trazida para o interior das sociedades, inclusive via códigos legais, ao fazerem a distinção entre menores e maiores, púberes e impúberes, capazes e incapazes, imputáveis e imputáveis, votantes e não-votantes. Da idade decorrem a sinalização de direitos, deveres e modos de transposição das leis. Ao estudioso de épocas não pode passar despercebido que a fluidez da demarcação de faixas etárias e suas capacidades depende, inclusive, de sua relação com os níveis de estratificação social.<sup>67</sup>

A Constituição Federal de 1988 tem um capítulo dedicado à família, à criança, ao adolescente e ao idoso. Dele decorreu o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei nº 8.069/90. Inúmeras referências aos jovens e adultos também aparecem no capítulo da educação. A EJA contém em si tais processos, e essas considerações preliminares são importantes para o conjunto das diretrizes.

As bases legais da LDB encaminham-nos para uma diferenciação entre o caráter obrigatório do Ensino Fundamental e o caráter progressivamente obrigatório do Ensino Médio, à vista

<sup>66</sup>A faixa etária e suas capacidades podem variar dentro das diferentes ordens jurídicas, desde que não ofendam os preceitos legais estabelecidos. Para a Igreja Católica, ser admitido à Primeira Comunhão aos 7 anos é sinal do início da "idade da razão". Meninas com 12 anos e meninos com 14 anos, de acordo com as normas luso-brasileiras do século XVIII, podiam contrair matrimônio. <sup>67</sup>De acordo com historiadores, o fim da infância para os escravos no Brasil dava-se aos 7 anos; já para os livres, a infância prolongava-se até os 12 anos. Para os primeiros, o caminho "regular" era o trabalho escravo; para os segundos, o seguimento em estudos ou outras atividades "nobres".

da necessidade de sua universalização. Ora, sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que se deve pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. No que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, a lei toma para si as Diretrizes Curriculares Nacionais dessas mesmas etapas, exaradas pela CNE/CEB. Valem, pois, para a EJA as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade.

Contudo, esse caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sociocultural das fases da vida. É nesse momento que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas.

A sujeição aos Pareceres CNE/CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Resoluções CNE/CEB nº 02/98 e 03/98 não significa uma reprodução descontextualizada em face do caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social, e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, dos conhecimentos e das aptidões que muitos docentes possuem com relação a esses estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico para se produzir uma atuação pedagógica capaz de soluções justas, equânimes e eficazes.

A contextualização refere-se ao modo como esses estudantes podem dispor de seu tempo e espaço. Por isso, a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. Heterogeneidade composta por adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e situação social, compreendendo os valores e as práticas culturais já constituídos.

Diante dos ditames dos Pareceres considerados, a regra metodológica é: descontextualizados da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Para isso é preciso ter a observação metodológico-política do Parecer CNE/CEB nº 15/98, aplicável para além do Ensino Médio:

*a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.*

Uma dessas diversidades expressa-se nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno. Se cansaço e fadiga não são exclusividade dos alunos dos cursos da EJA, também métodos ativos não são exclusividade de nenhum turno.

Essa atenção não pode faltar também a outros aspectos que se relacionam com o perfil do estudante jovem e adulto. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que esses alunos trazem consigo, como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seu tempo e seu cotidiano. Aflexibilidade poderá atender a essa tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam tornar-se elementos geradores de um currículo pertinente.

O trabalho, seja pela experiência ou pela necessidade imediata de inserção profissional, merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos envolve um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode ausentar-se dessa premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Essa premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e diferentes componentes curriculares. É o que está dito no art. 41 da LDB:

*O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.*

Nesse sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos, desde a mais simples mercadoria até seus significados na construção da vida coletiva. Mesmo na perspectiva da transversalidade temática, tal como proposta nos Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental, vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais, aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado. As múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador. É nessa perspectiva que a leitura de determinados artigos deve ser vista sob a especificidade dessa modalidade de ensino.

Veja como exemplo o parágrafo 2º, do art. 1º da LDB:

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

Leia-se agora o inciso II, do art. 35:

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

Tome-se o parágrafo único, do art. 39:

*o aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.*

Por isso, aqueles 25% da carga horária do Ensino Médio, aproveitáveis no currículo de uma possível habilitação profissional, tal como disposto no parágrafo único do art. 5º do Decreto nº 2.208/97 e a forma como foi tratada essa alternativa nos Pareceres CNE/CEB 15/98e 16/99 dirigem-se para uma realidade significativamente presente na vida desses jovens e adultos bem como a expressam. O que está dito no Parecer CNE/CEB nº 15/98 para o Ensino Médio, em geral ganha mais força para os estudantes da EJA porque em sua maioria são trabalhadores.

*O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (...) O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional da educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho...*

Reconhecendo a importância de tempos liberados na vida contemporânea, é preciso identificar o impacto dos meios de comunicação sobre os estudantes. Pode-se dar como exemplo a procedência migratória de muitos e seu gosto pelas manifestações das culturas regionais, derivando daí elementos significativos para a constituição e a sistematização de novos conhecimentos. Muitos estudantes da EJA, diante de seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização, o que os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física<sup>68</sup> são espaços oportunos, associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa auto-estima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade.<sup>69</sup> Desenvolvidos como práticas socioculturais ligadas às dimen-

<sup>68</sup>segundo o art, 26, § 3º, da LDB, a educação física é facultativa nos cursos noturnos.

<sup>69</sup>A socialidade, prática social importante nas unidades educacionais, pode ter, nos momentos de intervalo, uma ocasião oportuna de cultivo e desenvolvimento.

soes estética e ética do aluno, esses componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica, de oferta obrigatória e frequência facultativa. Contudo, sua oferta não será obrigatória para os alunos no caso de exames supletivos avulsos, descolados de unidades educacionais que ofereçam cursos presenciais e com avaliação em processo.

Importante é também distinguir as duas faixas etárias consignadas nessa modalidade de educação. Apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa, as expectativas e as experiências de jovens e adultos freqüentemente não são coincidentes. Esses e muitos outros exemplos deverão ser ressignificados, onde o *zelar pela aprendizagem*, tal como disposto no art. 13, inciso III, da LDB, ganha grande relevância. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver, na constituição dos grupos de alunos, momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, essa distinção. Não perceber o perfil distinto desses estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal - seria contrariar um imperativo ético.

Os momentos privilegiados dessa ressignificação dos Pareceres são os da elaboração e da execução dos projetos pedagógicos. O momento da elaboração do projeto pedagógico - expressão e distintivo da autonomia de um estabelecimento - inclui o planejamento de atividades. A organização dos estabelecimentos usufrui de uma flexibilidade responsável em função da autonomia pedagógica. O projeto pedagógico resume em si (no duplo sentido de resumir: *conter o todo em ponto menor e tornar a tomar*, sintetizar o conjunto) os princípios e os objetivos das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerando a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto.

No momento da execução, o projeto torna-se um currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam a *oferta de educação escolar regular para jovens e adultos* (LDB, art. 4º, inciso VII) ou o *ensino noturno regular* (LDB, art. 4º, inciso VI) são prejudicados em seus itinerários escolares, não se pode reduplicar seu prejuízo mediante uma via aligeirada que queira desfazer-se da obrigação da qualidade. Torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos de cursos noturnos regulares e da Educação de Jovens e Adultos.

Tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CNE/CEB nº 15/98 quanto a uma *política de qualidade* dentro dos projetos pedagógicos. Estes se associam:

*ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.*

Nesse sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade. Um momento específico dessa referência é a recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio para a EJA. Suas experiências de vida qualificam-se como componentes significativos da organização de projetos pedagógicos, inclusive pelo reconhecimento da *valorização da experiência extra-escolar* (art. 3º, inciso X). Tal recontextualização ganha com a flexibilidade posta no art. 23 da LDB, cujo teor destaca a *forma diversa* que poderá ter a organização escolar tendo como um critério a *base na idade*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos aplicam-se obrigatoriamente aos estabelecimentos que oferecem cursos e aos conteúdos de exames supletivos das instituições credenciadas para tal.

Impõe o art. 38 da LDB:

*Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a Base Nacional Comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.*

Esse artigo implica os sistemas públicos de ensino na manutenção de cursos de jovens e adultos e exames supletivos. Já se viu reiteradamente que prioritária é a oferta de cursos na faixa da escolaridade universal obrigatória, sem desconsiderá-la no turno da noite. A oferta de cursos da EJA deve ser um esforço constante e localizado dos Podêres Públicos com o objetivo de tornar a função reparatória cada vez mais uma coisa do passado, fazendo desaparecer de nossos códigos a imposição de "erradicar o analfabetismo". Erradicar é tirar algo pela raiz. Nesse sentido, trata-se de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, e as específicas, que, dentro dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação a métodos e diretrizes, como ocorre tão freqüentemente com os alunos da EJA.

A Base Nacional Comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA. O *zelar pela aprendizagem dos alunos* (art. 13, inciso III) deverá ser de tal ordem que o estudante se torne apto a prosseguir seus estudos *em caráter regular* (art. 38). Logo, a oferta dessa modalidade de ensino está sujeita tanto à Resolução CNE/CEB nº 02/98 para o Ensino Fundamental, quanto à Resolução CNE/CEB nº 03/98 para o Ensino Médio e, quando for o caso, à Resolução CNE/CEB nº 04/99 para a Educação Profissional. Vale a pena consignar como cada Parecer correspondente a essas Resoluções definiu a Base Nacional Comum.

O Parecer CNE/CEB 04/98 diz que a Base Nacional Comum *refere-se ao conjunto dos conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26*. Por outro lado, o mesmo Parecer entende que a Parte Diversificada não é um recurso adicional a essa Base. Os conteúdos dessa parte *são integrados à Base Nacional Comum...*

Por seu turno, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 resume, em um trecho, as várias vezes que tocou nesse ponto, no que está em sintonia com o Parecer do Ensino Fundamental:

*Tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do Ensino Médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas se aplica para ambas as "partes", tanto a nacional comum como a "diversificada", pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam divorciadas.*

Vê-se, pois, que a base de ambos os níveis de ensino é a "*nacional comum*" integrada com o que se pode denominar de "*nacional diversificada*". Este princípio aplica-se também à língua estrangeira moderna. A LDB, em seu art. 26, § 5º, ao incluir obrigatoriamente, a partir de uma lei de caráter nacional, uma língua estrangeira moderna, reconhece essa integração e "nacionaliza" a obrigação da oferta de uma língua estrangeira. Seja pela necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira, seja pela "nacionalização" desse imperativo, seja pela compreensão abrangente dos pareceres citados, ou para que a *igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares* não venha, de novo, a faltar aos Concluintes do Ensino Fundamental da EJA, o § 5º do art. 26 é componente curricular obrigatório dos conteúdos dessa modalidade de ensino.<sup>70</sup> A escolha de qual língua, esta sim, é uma opção da rede ou da escola nos seus projetos pedagógicos. Entretanto, a prestação de exames supletivos de língua estrangeira deve ser de oferta obrigatória e de inscrição facultativa pelo aluno.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada, que *deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida Cidadã, com as Áreas de Conhecimento*, segundo o Parecer CNE/CEB nº 04/98 e a Resolução CNE/CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos saberes das *Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias*, segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e a Resolução CNE/CEB nº 03/98.

<sup>70</sup>Essa formulação em face da língua estrangeira representa uma evolução do pensamento da Câmara de Educação Básica, alterando interpretação dada no Parecer CEB nº 12/97, cujos esclarecimentos preliminares se deram logo após a sanção e a publicação da Lei nº

## IX - O direito à educação

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Essa tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do *pleno desenvolvimento do educando*.

A concepção pela qual ninguém deixa de ser um educando deve contar com a universalização completa do Ensino Fundamental, combinando idade/ano escolar adequados com o fluxo regularizado, com a progressiva universalização do Ensino Médio e o prolongamento de sua obrigatoriedade, inclusive possibilitando aos interessados a opção por uma educação profissional. Nesse sentido, a EJA é um momento de reflexão sobre o conceito de Educação Básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas alargaram-se, exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o Ensino Fundamental, as pessoas buscam a Educação Básica como um todo.

A nova concepção da EJA significa, pois, algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir.

A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.

Os liames entre escolarização e idade podem até não ter conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo *todos*, tal como posto junto ao substantivo *direito*, seja uma realidade para cada um desse conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A efetivação desse "direito de todos" existirá se houver somente escolas em número suficiente para acolher todos os cidadãos brasileiros e se dessa acessibilidade ninguém for excluído. Aí teremos um móvel da atenuação de constrangimentos de qualquer espécie em favor de uma maior capacidade qualitativa de escolha e de um reconhecimento do mérito de cada um num mundo onde se fazem presentes transformações na organização do trabalho, nas novas tecnologias, na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, para as quais uma resposta democrática representa um desafio de qualidade.

Os Pareceres da Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico assinalam e reafirmam a importância, o significado e a contemporaneidade da educação escolar, daí decorrendo a busca e as ações em vista da universalidade de acesso e de permanência. Qualquer formação futura deve ter nas etapas da Educação Básica, cada vez mais universalizadas, um patamar de igualdade e de prossecução. Assim sendo, a EJA é um modo de ser do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com seus homólogos voltados para crianças e adolescentes na idade adequada, são chaves de abertura para o mundo contemporâneo com seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si mesmo como sujeito e do outro como igual.

De acordo com Bobbio (1987), a possibilidade de escolha aumenta à medida que o sujeito da opção se torna mais livre. Essa liberdade só se efetua quando eliminada uma discriminação que impede a igualdade dos indivíduos entre si. Assim, tal eliminação não só libera, mas também torna a liberdade compatível com a igualdade, fazendo-as reciprocamente condicionadas.

A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativo ao desenvolvimento da pessoa humana em face da ética, da estética, da constituição de identidade de si e do outro e do direito ao saber. Quando o Brasil oferecer a essa população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os "dois brasis", em vez de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de

oportunidades, e, desse modo, revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático.

Brasília, em 10 de maio de 2000.

Conselheiro Carlos'Roberto Jamil Cury - Relator

## X - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator.

Sala das Sessões, 10 de maio de 2000.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão - Presidente

Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Vice-Presidente

## Referências Bibliográficas

- ASSIS, Machado de. História de 15 dias (15/8/1876). In: COUTINHO, Afrânio (org.). *Machado de Assis: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. v. 3 : Crônica, p. 345.
- AZEVEDO, Fernando et alii. *A reconstrução educacional no Brasil (Ao povo e ao governo): Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. São Paulo: Editora Nacional, 1932.
- BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Ática, 1994.
- BEISIEGEL, Celso Rui. *Questões de atualidade na educação popular*. Caxambu: Anped, 1999 (mimeogr.).
- BOBBIO, Norberto. Reformismo, socialismo e igualdade. *Novos Estudos*, São Paulo: n. 19, dez., 1987.
- \_\_\_\_\_. *Igualdade e liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- COMENIUS, João Amos. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1984.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
- MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de. *Comentários à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, tomo II. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Edusp, 1974.
- SILVA, Geraldo Bastos. *Educação secundária*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.
- SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1991.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.
- UNESCO/UNICEF/PNUD/FNUAR *Informe Sub-regional da América Latina: Evaluación de Educación para Todos en el año 2000*. Santiago do Chile: Unesco, 1999.

# RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº-1, DE 5 DE JULHO DE 2000

*Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, alínea "c", da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131 de 25 de novembro de 1995 e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 7 de junho de 2000,

## RESOLVE:

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

Art. 2º - A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus arts. 4º, 5º, 37, 38, e 87 e no que couber da Educação Profissional.

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

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificado de conclusão das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

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

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

Art. 5º - Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da Educação de Jovens e Adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, objetivos e diretrizes curriculares, tais como os formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos Pareceres CNE/CEB nºs 4/98, 15/98 e 16/99, suas respectivas Resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

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

1 - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;

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

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

Art. 6º - Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Art. 7º - Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada em cursos de Educação de Jovens e Adultos a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de 7 (sete) a 14 (catorze) anos completos.

Art. 8º - Observado o disposto no art. 4º, inciso VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e a realização de exames supletivos de conclusão do Ensino Médio é a de 18 (dezoito) anos completos.

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

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

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

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

Art. 10. No caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados para fins de certificação de conclusão em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo Poder Público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

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

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

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

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

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

Parágrafo único. Cabe aos Podêres Públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

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

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

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

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

Art. 17. A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, apoiada em:

I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

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

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

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

Art. 18. Respeitado o art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao Ensino Fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos arts. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

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

art. 1º. Respeitado o art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao Ensino Médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos arts. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 20. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do Ensino Fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o art. 26 da LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

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

§ 2º A língua estrangeira nesta etapa do ensino é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

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

Art. 21. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do Ensino Médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os arts. 26 e 36 da LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

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

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

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

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

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

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

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

**Francisco Aparecido Cordão**

Presidente da Câmara de Educação Básica

CNE, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de julho de 2000, Seção I, p. 18.

Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

# Educação Profissional de Nível Técnico

## I - HISTÓRICO

Desde o encaminhamento dos Avisos Ministeriais de n<sup>os</sup> 382 e 383, em 15 de outubro de 1998, foram doze meses de trabalho da Comissão Especial instituída pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. A Comissão foi instalada formalmente em 23/10/98, quando também foi organizado plano de trabalho específico para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em cumprimento do mandato conferido pela Câmara de Educação Básica, a Comissão Especial realizou mais de uma dezena de reuniões com especialistas da área da Educação Profissional, com educadores e pesquisadores, representantes de trabalhadores e de empregadores, de universidades e de organizações do magistério.

Além dessas reuniões, nas quais foram coletados importantes subsídios, houve participação de membros da Comissão Especial em três reuniões do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, em novembro de 1998 (Belém do Pará), em junho de 1999 (Brasília) e em setembro de 1999 (Foz do Iguaçu). O relator do Parecer participou, ainda, de debates com os secretários estaduais de educação em reunião do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) realizada em Natal, em junho do corrente ano. Debates específicos foram realizados, também, em Conselhos Estaduais de Educação e em eventos organizados por Secretarias Estaduais de Educação em Fortaleza, Salvador, Foz do Iguaçu, São Paulo, Vitória e Rio de Janeiro.

Merecem destaque especial as três audiências públicas realizadas pela Câmara de Educação Básica: em Recife (19/4/99), especialmente para representantes das regiões Norte e Nordeste; em São Paulo (17/5/99), especialmente para representantes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste; e a audiência pública nacional de Brasília (8/6/99), em que todos os interessados tiveram oportunidade de encaminhar suas críticas, sugestões e recomendações. Todas as contribuições foram atentamente analisadas pela Comissão Especial e devidamente consideradas na redação final do Parecer e da minuta de Resolução.

Deve ser destacada, também, reunião ocorrida em São Paulo, com a relevante participação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (Semtec), nos dias 12 e 13 de maio do corrente, na qual mais de setenta especialistas das várias áreas profissionais trabalharam com afinco na identificação e na caracterização das áreas profissionais e respectivas competências profissionais gerais para o nível técnico.

As vinte áreas profissionais constantes de quadros anexos à minuta de Resolução representam o consenso obtido com a participação de especialistas das várias áreas, tanto da universidade quanto de escolas técnicas e do mercado de trabalho.

Merece destaque especial, ainda, uma pesquisa de validação do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, encaminhada para 167 escolas de todo o país, buscando-se garantir uma representatividade mínima de duas escolas por Unidade da Federação e de duas escolas por área profissional. A pesquisa constou de um exercício-tarefa (construção de um plano de curso de técnico de Nível Médio em área previamente especificada) e de questionário complementar para identificação da clareza dos documentos trabalhados e de críticas, sugestões e recomendações. As respostas a esse questionário acabaram se configurando como excelente subsídio ao trabalho da Comissão Especial.

Além dessas providências, o relator da matéria participou de reuniões em escolas, conselhos de fiscalização do exercício profissional, associações de profissionais, sindicatos e debates com especialistas da área e com técnicos e docentes de Educação Profissional. Participou, também, do ciclo de teleconferências promovido pelo Ministério da Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional, bem como de programas especiais na TV Educativa e na TV Senac, os quais deram ampla divulgação às Diretrizes Curriculares Nacionais em elaboração.

A simples enumeração das providências adotadas retrata o caráter participativo e democrático de elaboração das diretrizes. Os documentos em questão foram amplamente debatidos na Câmara de Educação Básica do colegiado, com efetiva participação de representantes e do próprio Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC. O resultado final integra o Parecer e a Resolução que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

## **II - PARECER**

### **1. Introdução**

A proposta do Ministério da Educação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, encaminhada a este Conselho Nacional de Educação (CNE) pelos Avisos Ministeriais nºs 382 e 383, de 15 de outubro de 1998 e nº 16, de 21 de janeiro de 1999, cumpre o que estabelece a legislação em vigor, especialmente o que dispõe o inciso I, do art. 6º, do Decreto Federal nº 2.208/97, oferecendo subsídios para este Colegiado deliberar sobre a matéria, de acordo com a competência que lhe é atribuída pela Lei Federal nº 9.131/95, art. 9º, § 1º, alínea "c".

Cabe, portanto, analisar e apreciar esses documentos na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Essas diretrizes dizem respeito somente ao nível técnico da Educação Profissional, uma vez que o Decreto nº 2.208/97 não dispõe sobre diretrizes para o nível básico, que é uma modalidade de educação não formal e não está sujeito a regulamentação curricular. O nível tecnológico está sujeito a regulamentação própria da Educação Superior.

Neste Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial nº 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno considerando as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atendendo às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Nessa construção, a escola deve conciliar as demandas identificadas, sua vocação institucional e sua capacidade de atendimento. Além disso, as diretrizes não devem esgotar-se em si mesmas, mas conduzir ao contínuo aprimoramento do processo da formação de técnicos de Nível Médio, assegurando sempre a construção de currículos que, atendendo a princípios norteadores, propiciem a inserção e a reinserção profissional desses técnicos no mercado de trabalho atual e futuro.

O estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais tem constituído uma prioridade deste Colegiado, em especial desta Câmara de Educação Básica (CEB), desde a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Já foram fixadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a formação de professores na modalidade normal em Nível Médio.

Em relação à Educação Profissional, a CEB pronunciou-se sobre o assunto primeiramente pelo Parecer CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 1997, e, posteriormente, pelo Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997, que estabeleceu diretrizes operacionais para a Educação Profissional e orientou os sistemas de ensino e as escolas sobre a questão curricular dos cursos técnicos.

Na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico há de se enfatizar o que dispõe a LDB em seus arts. 39 a 42, quando concebe "a Educação Profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia", conduzindo "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", a ser "desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada", 'na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Considerando, portanto, essa concepção de Educação Profissional consagrada pela LDB e em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais já definidas por este Colegiado para a Educação Básica, as presentes diretrizes caracterizam-se como um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da Educação Profissional de Nível Técnico.

## 2. Educação e trabalho

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da Educação Profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à "formação de mão-de-obra", tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as "elites condutoras" e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o Ensino Normal e a Educação Superior como não tendo nenhuma relação com Educação Profissional.

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (Ensino Secundário, Normal e Superior) e os que executavam tarefas manuais (Ensino Profissional). Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a idéia de sofrimento. Aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao *tripalium*, instrumento usado para tortura. A concepção do trabalho associado a esforço físico e sofrimento inspira-se, ainda, na idéia mítica do "paraíso perdido". Por exemplo, no Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção e deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social que executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior.

A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de "mão-de-obra". Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional.

O saber, transmitido de forma sistemática por meio da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se

passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização.

Até meados da década de 1970, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiquilificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

A partir da década de 1980, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo estabeleceu-se com o desenvolvimento e o emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; Educação Profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores.

Nas décadas de 1970 e 1980, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a esse desafio, escolas e instituições de Educação Profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta.

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e das habilidades existentes e a identificação de novos perfis profissionais.

Não se concebe, atualmente, a Educação Profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

### 3. Trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil

Os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte", assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história.

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por decreto real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

A partir da década de 1940 do século XIX, foram construídas dez Casas de Educandos e Artífices em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente aos menores abandonados, objetivando "a diminuição da criminalidade e da vagabundagem". Posteriormente, decreto imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

Na segunda metade desse mesmo século, foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a "amparar crianças órfãs e abandonadas", oferecendo-lhes instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

No início do século XX, o Ensino Profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os "órfãos e desvalidos da sorte". A novidade será o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

Em 1906, o Ensino Profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Quanto ao ensino comercial, foram instaladas escolas comerciais em São Paulo, como a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outras.

Nilo Peçanha, em 1910, instalou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas "aos pobres e humildes", distribuídas em várias Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio estado. No mesmo ano foi reorganizado, também, o ensino agrícola no país, objetivando formar "chefes de cultura, administradores e capatazes".

Nessa mesma década foram instaladas várias escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferroviários. Essas escolas desempenharam importante papel na história da Educação Profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do Ensino Profissional técnico na década seguinte.

Na década de 1920, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do Ensino Profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos "desafortunados". Foi criada, então, uma comissão especial denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que teve o seu trabalho concluído na década de 1930, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Ainda na década de 1920, um grupo de educadores brasileiros imbuídos de idéias inovadoras em matéria de educação criava, em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que acabou tornando-se importante pólo irradiador do movimento renovador da educação brasileira, principalmente por meio das Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional, conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos e que prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema.

Destaque-se da reforma Francisco Campos os Decretos Federais nºs 19.890/31 e 21.241 / 32, que regulamentaram a organização do Ensino Secundário, bem como o Decreto Federal nº 20.158/31, que organizou o Ensino Profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. A importância deste último deve-se ao fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a idéia de itinerários de profissionalização.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e, sobre a base de uma cultura geral comum, de forma flexível, possibilitasse especializações "para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico)". Essas foram assim agrupadas: a) extração de matérias-primas (agricultura, minas e pesca); b) elaboração de matérias-primas (indústria); c) distribuição de produtos elaborados (transportes e comércio). Nesse mesmo ano, realizou-se a V Conferência Nacional de Educação, cujos resultados refletiram-se na Assembléia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 inaugurou objetivamente uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União "traçar Diretrizes da Educação Nacional" e "fixar o Plano Nacional de Educação".

Com a Constituição outorgada de 1937, muito do que fora definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição tratou das "escolas vocacionais e pré-vocacionais" como um "dever do Estado" para com as "classes menos favorecidas" (art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com "a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos", as chamadas "classes produtoras", que deveriam "criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados". Essa era uma demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 1930, que estava a exigir maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços.

Em decorrência, a partir de 1942, são baixadas, por decretos-lei, as conhecidas Leis Orgânicas da Educação Nacional:

- 1942 - Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42);
- 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141/43);
- 1946- Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46).

A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, possibilitou a definição das referidas Leis Orgânicas do Ensino Profissional e propiciou, ainda, a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda em 1942, o governo Vargas, por um decreto-lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro decreto-lei, dispôs sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Com essas providências, o Ensino Profissional consolidou-se no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do Ensino Secundário e Normal era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do Ensino Profissional era o de oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho". A herança dualista não só perdurava como era explicitada.

No início da República, o Ensino Secundário, o Normal e o Superior eram competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, e o Ensino Profissional, por sua vez, era afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A junção dos dois ramos de ensino, a partir da década de 1930, no âmbito do mesmo Ministério da Educação e Saúde Pública, foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável "circulação de estudos" entre o acadêmico e o profissional. O objetivo primordial daquele era propriamente educacional, e deste, primordialmente assistencial, embora já se percebesse a importância da formação profissional dos trabalhadores

para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados com os crescentes processos de industrialização e de urbanização.

Apenas na década de 1950 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio Ensino Profissional. A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que Concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem "possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos". A Lei Federal nº 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa lei só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto nº 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como "meia vitória, mas vitória".

Essa primeira LDB equiparou o Ensino Profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para "elites condutoras do país" e ensino para "desvalidos da sorte". Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes.

Na década de 1960, estimulados pelo disposto no art. 100 da Lei Federal nº 4.024/61, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional, tais como o Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premem).

A Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61 no tocante ao então Ensino de 1º e de 2º Graus, também representa um capítulo marcante na história da Educação Profissional, ao generalizar a profissionalização no Ensino Médio, então denominado 2º Grau. Grande parte do quadro atual da Educação Profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa lei. Desse quadro não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um 2º Grau supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do Ensino Profissional no 2º Grau fêz-se sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de Ensino Técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do Ensino Secundário e Normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral do que por demandas reais da sociedade.

A Educação Profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais, os quais estavam às voltas com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo do 1º Grau impunha às condições de funcionamento das escolas. Isso não interferiu diretamente na qualidade da Educação Profissional das instituições especializadas, mas interferiu nos sistemas públicos de ensino, que não receberam o necessário apoio para oferecer um Ensino Profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país.

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei Federal nº 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de 2º Grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de 2º Grau reverteram suas "grades curriculares" e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes acompanhado de um arremedo de profissionalização.

Enfim, a Lei Federal nº 5.692/71, conquanto modificada pela de nº 7.044/82, gerou falsas expectativas relacionadas com a Educação Profissional ao se difundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de 2º Grau sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um 1º Grau agigantado.

A Lei Federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configura a identidade do Ensino Médio como uma etapa de consolidação da Educação Básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que "a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da Educação Profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava.

Após o Ensino Médio, a rigor, tudo é Educação Profissional. Nesse contexto, tanto o Ensino Técnico e tecnológico quanto os cursos seqüenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de Educação Profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e da respectiva carga horária.

#### 4. Educação Profissional na LDB

Tanto a Constituição Federal quanto a nova LDB situam a Educação Profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. A Constituição Federal, em seu art. 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em "assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária". O parágrafo único do art. 39 da LDB define que "o aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional".

A composição dos níveis escolares, nos termos do art. 21 da LDB, não deixa margem para diferentes interpretações: são dois os níveis de educação escolar no Brasil - a Educação Básica e a Educação Superior. Essa educação, de acordo com o § 1º do art. 1º da lei, *deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.*

A Educação Básica, nos termos do art. 22, *tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*, tanto no nível superior quanto na Educação Profissional e em termos de educação permanente. A Educação Básica tem como sua etapa final e de consolidação o Ensino Médio, que objetiva a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.*

A Educação Profissional, na LDB, não substitui a Educação Básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, pela inovação tecnológica e pelas crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

A busca de um padrão de qualidade, desejável e necessário para qualquer nível ou modalidade de educação, deve ser associada à da equidade, como uma das metas da educação nacional. A integração entre qualidade e equidade será a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade.

A preparação para profissões técnicas, de acordo com o § 2º do art. 36 da LDB, poderá ocorrer, no nível do Ensino Médio, após *atendida a formação geral do educando*, na qual o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à Educação Profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva.

A prioridade educacional do Brasil, para os próximos anos, é a consolidação da universalização do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, na idade própria e, progressivamente, a universalização da Educação Infantil, gratuita e de responsabilidade prioritária dos municípios, e do Ensino Médio, como progressivamente obrigatório, gratuito e de responsabilidade primeira dos estados. É essencial que se concentrem esforços na instauração de um processo de contínua melhoria da qualidade da Educação Básica, o que significa, sobretudo, preparar crianças e jovens para um mundo regido, fundamentalmente, pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante. Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais.

O momento, portanto, é o de se investir prioritariamente na Educação Básica e, ao mesmo tempo, diversificar e ampliar a oferta de Educação Profissional. A LDB e o Decreto Federal nº 2.208/97 possibilitam o atendimento dessas demandas.

A LDB reservou um espaço privilegiado para a Educação Profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a Educação Profissional articula-se, de forma inovadora, à Educação Básica. Passa a ter um estatuto moderno e atual tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social quanto na sua relação com os níveis da educação escolar.

O Decreto Federal nº 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a Educação Profissional de Nível Técnico de forma independente e articulada ao Ensino Médio, associando a formação técnica a uma sólida Educação Básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho.

A independência entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB nº 17/97, é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de Educação Profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um Ensino Médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de Ensino Técnico, que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida Educação Básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação.

As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender às várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Dessa forma, as habilitações profissionais, atualmente pulverizadas, deverão ser reorganizadas por áreas profissionais.

A possibilidade de adoção de módulos na Educação Profissional de Nível Técnico bem como a certificação de competências representam importantes inovações trazidas pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

A modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de Educação Profissional e contribuir para a ampliação e a agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão

ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho.

Quanto à certificação de competências, todos os cidadãos poderão, de acordo com o art. 41 da LDB, ter seus conhecimentos adquiridos "na Educação Profissional, inclusive no trabalho", avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos.

A LDB, considerando que a Educação Profissional deve constituir-se num direito de cidadania, preconiza a ampliação do atendimento, ao prescrever, para tanto, em seu art. 42, que *as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.*

Finalmente, é essencial estabelecer, em norma regulamentadora, processo permanente para atualizar a organização da Educação Profissional de Nível Técnico que conte com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

## 5. Educação profissional de nível técnico

O exercício profissional de atividades de nível técnico vem sofrendo grande mutação. Ao técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE nº 45/72 era exigida, predominantemente, formação específica. Em geral, um técnico não precisaria transitar por outra atividade ou setor diverso do de sua formação, mesmo que pertencesse à mesma área profissional. O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de Educação Profissional centrado em competências por área. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais com mobilidade ao longo de sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional exige domínio do seu *ofício* associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma Educação Profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica quanto da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

É preciso alterar radicalmente o panorama atual da Educação Profissional brasileira, superando de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/71 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE nº 45/72. Essa legislação, na medida em que não se preocupou em preservar uma carga horária adequada para a educação geral, a ser ministrada no então 2º Grau, facilitou a proliferação de classes ou cursos profissionalizantes soltos, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas. Realizada em geral no período noturno, essa profissionalização improvisada e de má qualidade confundiu-se, no imaginário das camadas populares, com a melhoria da empregabilidade de seus filhos. Com isso, a oferta de curso único integrando a habilitação profissional e o 2º Grau, com carga horária reduzida, passou a ser estimulada como resposta política local às pressões da população. Pior ainda, na falta de financiamento de que padece o Ensino Médio há décadas, tais cursos profissionalizantes concentraram-se quase em sua totalidade em cursos de menor custo, sem levar em conta as demandas sociais e de mercado, bem como as transformações tecnológicas.

O então ensino de 2º Grau perdeu, nesse processo, qualquer identidade que já tivera no passado - acadêmico-propedêutica ou terminal-profissional. O tempo dedicado à educação geral

foi reduzido, e o ensino profissionalizante foi introduzido dentro da mesma carga horária antes destinada às disciplinas básicas.

E de se destacar, entretanto, que cursos técnicos de boa qualidade continuavam a ser oferecidos em instituições ou escolas especializadas em formação profissional. Tais cursos, também regulados pelo mesmo Parecer CFE nº 45/72 e outros posteriores, oferecendo um currículo misto, de disciplinas de educação geral e de disciplinas profissionalizantes, conviveram com a oferta de cursos especiais de qualificação profissional, de objetivos estritamente profissionalizantes, mais flexíveis e atentos às exigências e às demandas de trabalhadores e empresas, alguns deles já organizados com a adoção do sistema modular nos seus cursos e programas.

Nas regiões em que a oferta de bom ensino de 2º Grau preparatório para o vestibular era escassa, as escolas técnicas tradicionais acabaram se tornando a opção pessoal de estudos propedêuticos, distorcendo a missão dessas escolas técnicas.

A separação entre Educação Profissional e Ensino Médio bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar, eliminando uma pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, focando na Educação Profissional a vocação e a missão das escolas técnicas e das instituições especializadas, articuladamente com escolas de Nível Médio responsáveis por ministrar a formação geral, antes a cargo da então "dupla" missão das boas escolas técnicas.

A rearticulação curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao Ensino Médio a missão e a carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação.

Assim sendo, o Ensino Médio é etapa de consolidação da Educação Básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa à preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores.

A preparação básica para o trabalho, no Ensino Médio, deve incluir as competências que darão suporte para a Educação Profissional específica. Essa é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº15/98) insistem na flexibilidade curricular e na contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas - sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes - para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da Educação Profissional de Nível Técnico. Para dar apenas três exemplos: uma escola de Ensino Médio pode decidir, em sua proposta pedagógica, constituir as competências básicas que são obrigatórias nas áreas de ciências da natureza, relacionadas com as ciências da vida - Biologia, Química Orgânica, etc. Com tal ênfase, essa escola média estará avançando na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas da saúde ou da química, sem introduzir disciplinas estritamente profissionalizantes. Uma outra escola média poderá decidir acentuar as áreas de linguagens e convivência social, enfatizando Línguas Estrangeiras, História e Geografia da região, Artes e Sociologia, avançando assim na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas de turismo, lazer, artes ou comunicação. Outra escola média, ainda, pode incluir o desenvolvimento de projeto de estudo da gestão pública de sua cidade, que poderá vir a ser aproveitado num curso técnico da área de gestão.

Assim, a articulação entre a Educação Básica e a Técnica deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do Ensino Médio. Nesse sentido, tanto a LDB, em especial no art. 41, quanto o Decreto Federal nº 2.208/97 estabelecem que disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no Ensino Médio podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional de técnico de Nível Médio. Os Pareceres CNE/CEB nºs 17/97 e 15/98 reafirmam essas disposições. Com isso ficam mantidas as identidades curriculares próprias, preservando-se a necessária articulação.

A iniciativa de articulação é de responsabilidade das próprias escolas na formulação de seus projetos pedagógicos, objetivando uma passagem fluente e ajustada da Educação Básica para a Educação Profissional. Nas redes públicas; cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas.

A duração da Educação Profissional de Nível Técnico, para o aluno, dependerá:

- a) do perfil profissional de conclusão que se pretende e das competências exigidas, segundo projeto pedagógico da escola;
- b) das competências constituídas no Ensino Médio;
- c) das competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho.

Assim, a duração do curso poderá variar para diferentes indivíduos, ainda que o plano de curso tenha uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação, por área profissional.

## 6. Princípios da Educação Profissional

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com o Ensino Médio e os comuns com a Educação Básica, também orientadores da Educação Profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos.

Outros princípios definem sua identidade e especificidade e referem-se ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização na organização curricular, a identidade dos perfis profissionais de conclusão, a atualização permanente dos cursos e seus currículos e a autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

A Educação Profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios consagrados pelo art. 3º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de Educação Profissional.

### 6.1. Articulação da Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio

*A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada.* O termo articulação, empregado no art. 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 1970, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal nº 5.692/71.

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre Educação Profissional e Ensino Médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado, afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo

das disposições e das condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na Educação Básica quanto na Profissional.

Mas sobre essa base comum - axiológica e pedagógica - é indispensável destacar as especificidades da Educação Profissional e sua identidade própria. Esta se expressa também em dois sentidos. O primeiro diz respeito ao modo como os valores que comunga com a Educação Básica operam para construir uma Educação Profissional eficaz no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O segundo refere-se às competências específicas a serem constituídas para a qualificação e a habilitação profissional nas diferentes áreas. A identidade da Educação Profissional não prescinde, portanto, da definição de princípios próprios que devem presidir sua organização institucional e curricular. Mas, na sua articulação com o Ensino Médio, a Educação Técnica deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam.

## 6.2. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos

### Estética da sensibilidade

Antes de ter o sentido tradicional de expressão ou produto da linguagem artística, a palavra arte diz respeito ao fazer humano, à prática social. A estética, sinônimo de sensibilidade, qualifica o fazer humano na medida em que afirma que a prática deve ser sensível a determinados valores. Estética da sensibilidade é, portanto, um pleonasma que este Parecer e o Parecer CNE/CEB nº15/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, utilizam para dar força à expressão.

Por se referir ao fazer, é pelos valores estéticos que convém iniciar quando se trata de buscar paradigmas axiológicos para práticas - no caso deste Parecer, a prática institucional e pedagógica da Educação Profissional. Embora contrarie a lógica mais comum, quando se começa pelo fazer, reconhece-se que a prática social é o substrato concreto sobre o qual se constituem os valores mais abstratos da política e da ética. Afirmar os valores estéticos que devem inspirar a organização pedagógica e curricular da Educação Profissional é afirmar aqueles valores que aqui devem impregnar com maior força todas as situações práticas e ambientes de aprendizagem.

O primeiro deles diz respeito ao *ethos* profissional. Cada profissão tem o seu ideário, que é o que a valoriza, imprimindo o respeito, o orgulho genuíno e a dignidade naqueles que a praticam. Nas profissões, a idéia de perfeição é absolutamente essencial. A obra malfeita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultado da falta de identificação com a profissão, da falta de *ethos* profissional. A estética da sensibilidade está portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente. Essa dimensão de respeito pelo cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho malfeito e inacabado. A incorporação desse princípio insere-se em um contexto mais amplo, que é o do respeito pelo outro, o que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

A sensibilidade nesse caso será cada vez mais importante porque num mundo de mutações tecnológicas aceleradas o conceito e os padrões pelos quais se aquilata a qualidade do resultado do trabalho estão também em constante mutação. Adquirir laborabilidade nesse mundo é apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção. Um exemplo disso pode ser encontrado na diferença entre o conceito de qualidade na produção em larga escala e na tendência contemporânea de produção que atenda a nichos específicos de mercado para oferecer produtos ou serviços que sirvam a segmentos determinados de consumidores.

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na Educação Profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação

profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendimento, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é, antes de mais nada, antiburocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas.

A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais.

Essa mudança de paradigma traz em seu bojo elementos de uma nova sensibilidade para com as questões que envolvem o mundo do trabalho e os seus agentes - os profissionais de todas as áreas. A Educação Profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. Essa ótica influencia decisivamente na mudança de paradigmas de avaliação dos alunos dos cursos profissionalizantes, conduzindo o docente a avaliar seus alunos como um cliente exigente, que cobra do aprendiz qualidade profissional em seu desempenho escolar.

Torna-se, assim, evidente que, se a estética da sensibilidade for efetivamente inspiradora das práticas da Educação Profissional, ela deverá se manifestar também e sobretudo na cobrança da qualidade do curso pelos alunos e no inconformismo com o ensino improvisado, encurtado e enganador, que não prepara efetivamente para o trabalho, apesar de conferir certificados ou diplomas.

### **Política da igualdade**

A contribuição da educação escolar em todos os níveis e modalidades para o processo de universalização dos direitos básicos da cidadania é valorizada pela sociedade brasileira, cujos representantes aprovaram a LDB. A Educação Profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade, contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego.

Dentre todos os direitos humanos, a Educação Profissional está assim convocada a contribuir para universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos. O direito de todos à educação para o trabalho é, por essa razão, o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da Educação Profissional.

Para não ser apenas formal, esse direito deve concretizar-se em situações e meios de aprendizagem eficientes, que assegurem a todos a constituição de competências laborais relevantes, num mundo do trabalho cada vez mais competitivo e em permanente mutação. Isso requer que a Educação Profissional incorpore o princípio da diversidade na sua organização pedagógica e curricular.

A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e do acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetos e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso.

Na Educação Profissional, respeito ao bem comum, solidariedade e responsabilidade manifestam-se sobretudo nos valores que ela deve testemunhar e constituir em seus alunos no que respeita à relação com o trabalho.

A preparação para a vida produtiva orientada pela política da igualdade deverá constituir uma relação de valor do próprio trabalho e do trabalho dos outros, conhecendo e reconhecendo sua importância para o bem comum e para a qualidade da vida. Tais valores subentendem a negação de todas as formas de trabalho que atentam contra a vida e a dignidade, como, por exemplo: a exploração da mão-de-obra de crianças e mulheres, a degradação física ou mental do trabalhador, a atividade predatória do meio ambiente, entre outras.

A Educação Profissional orientada pela política da igualdade não desconhece as diferenças de importância entre as tarefas produtivas nem mesmo a permanência de hierarquias determinadas pela natureza do trabalho. No entanto, ela deverá criticar sempre o fato ainda presente na sociedade de que as posições profissionais ou tarefas distintas correspondam graus hierárquicos superiores ou inferiores de valorização social da pessoa.

Numa visão Prospectiva, a política da igualdade deve tornar presente na pauta de toda instituição ou programa de preparação profissional que na sociedade da informação a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução tende a desaparecer ou a assumir outras formas. Mesclam-se numa mesma atividade a dimensão criativa e executiva do trabalho; mudam as pessoas ou posições em que se executam ora uma ora outra; um mesmo profissional é convocado tanto para ser criativo como para ser operativo e eficiente. Esse padrão, ainda insinuado, tenderá a ser hegemônico.

A política da igualdade na Educação Profissional terá, portanto, de buscar a construção de uma nova forma de valorizar o trabalho, superando preconceitos próprios das sociedades pré-industrial e industrial contra o trabalho manual e as tarefas consideradas inferiores. Nesse sentido, vale observar que o tempo dedicado ao trabalho será menor e, provavelmente, menos importante que o tempo dedicado a outras atividades, como o lazer, a produção espontânea de bens ou serviços, a criação de bens imateriais, o trabalho voluntário. Isso fará que a valorização social de uma pessoa dependa menos de sua profissão, no sentido que hoje damos a esse termo, do que daquilo que ela faz em outros âmbitos ou tempos de sua vida.

A política da igualdade impõe à Educação Profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho. Nesse sentido, ela requer a crítica permanente dos privilégios e das discriminações que têm penalizado vários segmentos sociais, no acesso ao trabalho, na sua retribuição financeira e social e no desenvolvimento profissional: mulheres, crianças, etnias minoritárias, pessoas com necessidades especiais e, de um modo geral, os que não pertencem às entidades corporativas ou às elites culturais e econômicas.

A superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho é sobremaneira importante numa sociedade como a brasileira, que ainda apresenta traços pré-industriais no que se refere aos valores que orientam as relações de trabalho e a relação das pessoas com o trabalho: clientelismo, corporativismo, nepotismo, coronelismo, machismo marcam muitos dos processos pelos quais os profissionais - competentes ou não - ascendem a postos, cargos, atividades, posições e progridem - ou não - nas distintas carreiras e atividades.

Esse padrão, dominante em algumas regiões ou áreas de atividade produtiva e já minoritário em outras, vai perdendo hegemonia à medida que a sociedade se moderniza. Uma Educação Profissional comprometida com os direitos da cidadania deverá contribuir para a superação dessas formas arcaicas de relação com o trabalho que, em geral, se associam a relações de

trabalho também arcaicas e discriminatórias, até mesmo em ambientes tecnologicamente avançados de produção.

Finalmente, a política da igualdade deverá incentivar situações de aprendizagem nas quais o protagonismo do aluno e o trabalho de grupo sejam estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. Nesse sentido, a política da igualdade está sintonizada com as mudanças na organização do trabalho pelas quais as relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças em lugar do único feitor ou supervisor, pela solidariedade e companheirismo na realização das tarefas laborais.

### **A ética da identidade**

A ética da identidade será o coroamento de um processo de permanente prática de valores ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola técnica de Nível Médio, assumidos os princípios inspirados na estética da sensibilidade e na política da igualdade. Seu principal objetivo é a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. Partindo da autonomia intelectual e da ética constituída na Educação Básica, a Educação Profissional terá de propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade.

Nas novas formas de gestão do trabalho, os trabalhadores autômatos serão substituídos cada vez mais por trabalhadores autônomos, que possam trabalhar em equipe, tomar decisões em tempo real durante o processo de produção, corrigindo problemas, prevenindo disfunções, buscando qualidade e adequação ao cliente.

A ética da identidade assume como básicos os princípios da política da igualdade e por isso requer o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade. Estes últimos, em mercados de trabalho cada vez mais competitivos, só podem ser concretizados pelo respeito às regras, o reconhecimento de que ninguém tem direitos profissionais adquiridos por causa de origem familiar, indicações de pessoas poderosas ou privilégios de corporações.

A ética da identidade na Educação Profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito, da importância da recompensa pelo trabalho bem feito - que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração condigna contra os favorecimentos de qualquer espécie.

A ética da identidade, no testemunho da solidariedade e da responsabilidade, é a motivação intrínseca, independentemente das recompensas externas, para o trabalho de qualidade. Quem, por decisão autônoma, integra o trabalho em sua vida como um exercício de cidadania sente-se responsável pelo resultado perante e com sua equipe de trabalho, e diante do cliente, de sua família, da comunidade próxima e da sociedade.

É importante observar que o conceito de competência adotado neste Parecer subentende a ética da identidade que, por sua vez, subassume a sensibilidade e a igualdade. A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber, mas saber fazer. Para agir competentemente, é preciso acertar no julgamento da pertinência, ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e o agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir e arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento.

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida. Parafraseando o Parecer CNE/CEB nº15/

98, sem conhecimento não há constituição da virtude, mas sozinhos os conhecimentos permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas.

### 6.3. Princípios específicos

Em sintonia com os princípios gerais e comuns, as instituições de Educação Profissional deverão observar, na organização curricular, na prática educativa e na gestão, os seguintes princípios específicos, na perspectiva da implementação de uma nova estrutura para a Educação Profissional de Nível Técnico.

#### **Competências para a laborabilidade**

O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos deste Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor expressa-se no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a Educação Profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema, que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda.

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento.

Esse conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de Educação Profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.

## **Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização**

Flexibilidade é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de Educação Profissional. E nunca é demais enfatizar que a autonomia da escola se reflete em seu projeto pedagógico elaborado, executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os docentes.

Na vigência da legislação anterior e do Parecer CFE nº 45/72, a organização dos cursos esteve sujeita a currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas. A flexibilidade agora prevista abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. A concepção curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão.

Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, maior responsabilidade da escola na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso.

Assim, a organização curricular da escola deverá focar as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, acrescidas das competências profissionais específicas por habilitação, para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional da escola. A flexibilidade permite ainda agilidade da escola na proposição, na atualização e na incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da Educação Profissional.

A flexibilidade curricular atende igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que esses construam itinerários próprios, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada, de permeio ou em alternância com fases de exercício profissional.

Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização, já destacada pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Para os efeitos deste Parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional.

A organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade. Devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso.

Na organização por disciplinas, estas se devem compor de modo que rompam com a segmentação e o fracionamento, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Conhecimentos inter-relacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes organizados de forma didática que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais.

O Parecer CNE/CEB nº15/98 tratou amplamente da questão, sendo que aqui apenas se destaca que a *interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas*, abrindo-se à *possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação*.

## **Identidade dos perfis profissionais**

A propriedade dos cursos de Educação Profissional de Nível Técnico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orientará a construção do currículo.

Esse perfil é definidor da identidade do curso. Será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade diante das mudanças, o que supõe polivalência profissional.

Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação.

A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou à qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos. A identidade, por seu lado, será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais.

Para a definição do perfil profissional de conclusão, a escola utilizará informações e dados coletados e trabalhados por ela, servindo-se dos referenciais curriculares por área profissional e dos planos de cursos já aprovados para outros estabelecimentos, ambos divulgados pelo MEC.

## **Atualização permanente dos cursos e dos currículos**

As habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, até mesmo, a possibilidade de surgimento de novas áreas. Contudo, é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas. Ressalte-se que a nova legislação, ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos. A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas.

Num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais rápidas, um dos grandes desafios é o da permanente atualização dos currículos da Educação Profissional. Para isso, as competências profissionais gerais serão atualizadas, pelo CNE, por proposta do MEC, que, para tanto, estabelecerá processo permanente com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais. As escolas serão subsidiadas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos por referenciais curriculares por área profissional a serem produzidos e divulgados pelo MEC.

## Autonomia da escola

A LDB, incorporando o estatuto da convivência democrática, estabelece que o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a concretização da autonomia da escola. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes, e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar. Do projeto pedagógico devem decorrer os planos de trabalho dos docentes, numa perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos alunos. Além de atender às normas comuns da educação nacional e às específicas dos respectivos sistemas, o projeto pedagógico deve atentar para as características regionais e locais e para as demandas do cidadão e da sociedade, bem como para a sua vocação institucional. A escola deverá explicitar sua missão educacional e sua concepção de trabalho, sua capacidade operacional e as ações que concretizarão a formação do profissional e do cidadão, bem como as de desenvolvimento dos docentes.

A proposta pedagógica é uma espécie de "marca registrada" da escola, que configura sua identidade e seu diferencial no âmbito de um projeto de Educação Profissional que se constitui à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e de um processo de avaliação, nos termos do que dispõe a legislação educacional vigente.

O exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente a prestação de contas dos resultados. Esta requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e o funcionamento das instituições escolares. Como decorrência, a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.

Na Educação Profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece Educação Profissional deve constituir-se centro de referência tecnológica nos campos em que atua e para a região onde se localiza. Por certo, essa perspectiva aponta para ambientes de aprendizagem colaborativa e interativa, quer se considerem os integrantes de uma mesma escola, quer se elejam atores de projetos pedagógicos de diferentes instituições e sistemas de ensino. Abre-se, assim, um horizonte interinstitucional de colaboração que é decisivo para a Educação Profissional.

## 7. Organização da Educação Profissional de Nível Técnico

O Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar os arts. 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e o § 2º do art. 36 da Lei Federal nº 9.394/96, configurou três níveis de Educação Profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos, visando à sua inserção e ao melhor desempenho no exercício do trabalho.

O nível técnico é "destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio" (inciso II do art. 3º), "podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este" (art. 5º), sendo que a expedição do diploma de técnico só poderá ocorrer "desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do Ensino Médio" (§ 4º do art. 8º).

Esses cursos técnicos poderão ser organizados em módulos (art. 8º) e, "no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional" (§ 1º do art. 8º). E mais: "(...) os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas" (§ 3º do art. 8º) com uma única exigência: que "o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos" (§ 3º do art. 8º).

De acordo com esses dispositivos, a Educação Profissional de Nível Técnico contempla a habilitação profissional de técnico de Nível Médio (art. 3º, inciso II, e 5º), as qualificações iniciais e

intermediárias (art. 8º e seus parágrafos); e, complementarmente, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização (inciso III do art. 1º).

A possibilidade de aproveitamento de estudos na Educação Profissional de Nível Técnico é ampla, inclusive de *disciplinas ou módulos cursados*, inter-habilitações profissionais (§ 2º do art. 8º), desde que o *prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos* (§ 3º do art. 8º). Esse aproveitamento de estudos poderá ser maior ainda: as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no Ensino Médio poderão ser aproveitadas para habilitação profissional *até o limite de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio, independente de exames específicos* (parágrafo único do art. 5º), desde que diretamente relacionadas com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação. Mais ainda: por meio de exames, poderá haver *certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do Ensino Técnico* (art. 11).

O aproveitamento de estudos mediante avaliação é encarado pela LDB de maneira bastante ampla: *O conhecimento adquirido na Educação Profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos* (art. 41).

O diploma de uma habilitação profissional de técnico de Nível Médio, portanto, pode ser obtido por um aluno que conclua o Ensino Médio e, concomitante ou posteriormente, tenha concluído um curso técnico, com ou sem aproveitamento de estudos. Esse curso pode ter sido feito de uma vez, por inteiro, ou com a integralização da carga horária mínima, com as competências mínimas exigidas para a área profissional objeto de habilitação, poderá ocorrer pela somatória de etapas ou módulos cursados na mesma escola ou em cursos de qualificação profissional ou etapas ou módulos oferecidos por outros estabelecimentos de ensino, desde que dentro do prazo limite de cinco anos. Mais ainda: cursos feitos há mais de cinco anos, ou cursos livres de Educação Profissional de Nível Básico, cursados em escolas técnicas, instituições especializadas em Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas e conhecimento adquirido no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, à qual compete *avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos* (art. 41). A responsabilidade, nesse caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente a componentes do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Isso significa que o aluno, devidamente orientado pelas escolas e pelas entidades especializadas em Educação Profissional, que oferecem Ensino Técnico de Nível Médio, poderá organizar seus próprios itinerários de Educação Profissional. Os alunos dos cursos de nível básico, para terem aproveitamento de estudos em nível técnico, deverão ter seus conhecimentos avaliados, reconhecidos e certificados pela escola recipiendária, enquanto os dos cursos de nível técnico, de escolas devidamente autorizadas, independem de exames de avaliação obrigatória para que seus conhecimentos sejam aproveitados em outra escola, à qual caberá decidir sobre a necessidade de possível adaptação em função do seu currículo.

A aquisição das competências profissionais exigidas pela habilitação profissional definida pela escola e autorizada pelo respectivo sistema de ensino, com a respectiva carga horária mínima por área profissional, acrescida da comprovação de conclusão do Ensino Médio, possibilita a obtenção do diploma de técnico de Nível Médio.

Aquele que concluir um ou mais cursos de qualificação profissional, de forma independente ou como módulo de curso técnico, fará jus apenas aos respectivos certificados de qualificação profissional para fins de exercício profissional e continuidade de estudos. Os certificados desses cursos deverão explicitar, em histórico escolar, quais são as competências profissionais objeto de qualificação que estão sendo certificadas, explicitando também o título da ocupação. No caso das profissões legalmente regulamentadas, será necessário explicitar o título da ocupação prevista em lei, bem como garantir a aquisição das competências requeridas para o exercício legal da referida ocupação. A área é a referência curricular básica para se organizar e se orientar a oferta de

cursos de Educação Profissional de Nível Técnico. Os certificados e os diplomas, entretanto, deverão explicitar títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho, tanto na habilitação e na qualificação profissional, quanto na especialização. Por exemplo, na área de saúde: Diploma de Técnico de Enfermagem, Certificado de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem, Certificado de Especialização Profissional em Enfermagem do Trabalho.

Os cursos referentes a ocupações que integrem itinerários profissionais de nível técnico poderão ser oferecidos a candidatos que tenham condições de matrícula no Ensino Médio. Esses alunos receberão o respectivo certificado de conclusão da qualificação profissional de Nível Técnico. Para a obtenção de diploma de técnico na continuidade de estudos, será necessário concluir o Ensino Médio. Os alunos deverão ser devidamente orientados quanto a essa exigência.

Cabe aqui um alerta em relação às qualificações profissionais referentes ao auxiliar técnico. O Parecer CFE nº 45/72 reservava o termo *auxiliar técnico* para as chamadas *habilitações parciais*. Essas habilitações parciais não subsistem mais no contexto da atual LDB e respectivo decreto regulamentados. O termo *habilitação profissional*, de ora em diante, tem um único sentido: habilitação profissional de técnico de Nível Médio. Não existe mais aquela distinção entre habilitação plena e parcial, o que significa dizer que ou a habilitação profissional é plena ou não é habilitação profissional. Com isso, cessa aquela possibilidade de fornecer certificado de habilitação profissional parcial para quem não concluiu todos os componentes curriculares da habilitação profissional plena ou não realizou o exigido estágio profissional supervisionado.

Essa fictícia habilitação profissional parcial só fazia sentido no contexto da Lei Federal nº 5.692/71, que exigia uma habilitação profissional como condição para a obtenção de certificado de conclusão do então 2º Grau, necessária para o prosseguimento de estudos em Nível Superior. Atualmente, com uma organização própria do Ensino Técnico, independentemente do Ensino Médio, aquela exigência não subsiste e, em consequência, não há mais sentido de se criarem habilitações parciais atreladas às habilitações profissionais de técnico de Nível Médio.

A não existência daquela *habilitação parcial* prevista pelo Parecer CFE nº 45/72 como *habilitação diferente da do técnico*, no âmbito da Lei Federal nº 5.692/71, associada à figura do auxiliar técnico, não é impeditiva, no entanto, de que uma escola possa oferecer, como módulo ou etapa de um curso técnico de Nível Médio ou como curso de qualificação profissional nesse nível, um curso ou módulo de auxiliar técnico, desde que essa ocupação efetivamente exista no mercado de trabalho. A legislação atual não desconsiderou a figura do auxiliar técnico, que existe no mercado de trabalho, como ocupação reconhecida e necessária. O que não subsiste mais, em face da legislação educacional atual, é a habilitação profissional parcial de auxiliar técnico sem correspondência no mercado de trabalho.

A Educação Profissional de Nível Técnico abrange a habilitação profissional e as correspondentes especializações e qualificações profissionais, inclusive para atendimento ao menor na condição de aprendiz, conforme disposto na Constituição Federal e em legislação específica. Para os aprendizes, torna-se efetiva a possibilidade descortinada pelo Parecer CNE/CEB nº 17/97, de cumprimento da aprendizagem também no Nível Técnico da Educação Profissional, considerando-se a flexibilidade preconizada na atual legislação educacional, associada à universalização do Ensino Fundamental e à progressiva regularização do fluxo nessa etapa da Educação Básica.

Além de englobar a habilitação e correspondentes qualificações e especializações, a Educação Profissional de Nível Técnico compreende, também, etapas ou módulos sem terminalidade e sem certificação profissional, os quais objetivam apenas proporcionar adequadas condições para um melhor proveito nos estudos subseqüentes de uma ou de mais habilitações profissionais, em estreita articulação com o Ensino Médio.

A Educação Profissional de Nível Técnico abrange, ainda, cursos ou módulos complementares de especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal já qualificado ou habilitado nesse nível de Educação Profissional. Eles são formas de complementação da própria qualificação ou habilitação profissional de Nível Médio, intimamente vinculados às exigências e às realidades do mercado de trabalho.

Eventualmente, competências requeridas no nível técnico, adquiridas em módulos ou etapas, ou em cursos de qualificação profissional, em habilitação de técnico de Nível Médio ou em especialização, aperfeiçoamento e atualização, equiparam-se a competências requeridas no nível tecnológico. Nesse caso, normas específicas deverão ser definidas para possibilitar efetivo aproveitamento dessas competências em estudos e cursos superiores, nos termos do art. 41 da LDB.

Os cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, quaisquer que sejam, em sua organização, deverão ter como referência básica no planejamento curricular o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância dessas Diretrizes Curriculares Nacionais e os referenciais curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo Ministério da Educação. Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos quanto para a emissão dos certificados e dos diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas. A concepção curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão.

Outro aspecto que deve ser destacado para o planejamento curricular é o da prática. Na Educação Profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional. Daí a prática se configurar não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado.

Nesse sentido, a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como estudos de caso, conhecimento de mercado e de empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

A prática profissional constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. Assim, as situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, na carga horária mínima do curso. A duração do estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o curso.

O planejamento dos cursos deve contar com a efetiva participação dos docentes e ter presente essas Diretrizes Curriculares Nacionais, com os quadros anexos à Resolução e os referenciais por área profissional definidos e divulgados pelo MEC. Esse conjunto substitui e derroga o Parecer CFE nº 45/72 e os atos normativos subseqüentes da mesma matéria e será o ponto de partida para o delineamento e a caracterização do perfil do profissional a ser definido pela escola, o qual deverá ficar claramente identificado no respectivo plano de curso, determinando a correspondente organização curricular.

No delineamento do perfil profissional de conclusão, a escola utilizará dados e informações coletados e trabalhados por ela e, também, os referenciais curriculares por área profissional e os planos de curso já aprovados para outros estabelecimentos, divulgados, via Internet, pelo MEC. Para tanto, o MEC organizará cadastro nacional de cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, específico para registro e divulgação dos mesmos em âmbito nacional.

Cumprido ressaltar, ainda, o papel reservado aos docentes da Educação Profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências, em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa.

Pressupondo que esse docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério dar-se-á em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nessas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isso porque, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer

ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da Educação Profissional de Nível Básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e as instituições especializadas em Educação Profissional preparem docentes para esse nível.

A formação inicial deve ser seguida por ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais. Essa educação permanente deverá ser considerada não apenas com relação às competências mais diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Outros conhecimentos e atributos são necessários, tais como: conhecimento das filosofias e das políticas da Educação Profissional; conhecimento e aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido; iniciativa para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares.

Para o desenvolvimento dos docentes, a escola deve incorporar ações apropriadas ao seu projeto pedagógico. Outras instâncias de cada sistema de ensino deverão, igualmente, definir estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses docentes.

Finalmente, um exercício profissional competente implica um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, autoestima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Essas demandas em relação às escolas que oferecem Educação Técnica são, ao mesmo tempo, muito simples e muito complexas e exigentes. Elas supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Espera-se que essas escolas preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

Brasília, 5 de outubro de 1999.

Comissão Especial:

Fábio Luiz Marinho Aidar - Presidente

Francisco Aparecido Cordão - Relator

Guiomar Namó de Mello - Conselheira

### **III - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator. Sala das Sessões, 5 de outubro de 1999.

Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente

Francisco Aparecido Cordão - Vice-Presidente

## RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 5 DEZEMBRO DE 1999

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos arts. 39 a 42 e no § 2º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 25 de novembro de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parágrafo único. A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 2º - Para os fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

Art. 3º - São princípios norteadores da Educação Profissional de Nível Técnico os enunciados no art. 3º da LDB, mais os seguintes:

- I - Independência e articulação com o Ensino Médio;
- II - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - Atualização permanente de cursos e currículos;
- VII - Autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Art. 4º - São critérios para a organização e o planejamento de cursos:

- I - Atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;
- II - Conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Art. 5º - A Educação Profissional de Nível Técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas.

Parágrafo único. A organização referida neste art. será atualizada pelo Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, que, para tanto, estabelecerá processo permanente, com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

Art. 6º - Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único. As competências requeridas pela Educação Profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I - Competências básicas, constituídas no Ensino Fundamental e Médio;
- II - Competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - Competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Art. 7º - Os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas no artigo anterior.

§ 1º Para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o Ministério da Educação divulgará referenciais curriculares por área profissional.

§ 2º Poderão ser organizados cursos de especialização de nível técnico, vinculados a determinada qualificação ou habilitação profissional, para o atendimento de demandas específicas.

§ 3º Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais poderão ser atendidas por meio de cursos ou programas de livre oferta.

Art. 8º - A organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola.

§ 1º O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.

§ 2º Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos:

I - Com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho;

II - Sem terminalidade, objetivando estudos subseqüentes.

§ 3º As escolas formularão, participativamente, nos termos dos arts. 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com essas diretrizes.

Art. 9º - A prática constitui e organiza a Educação Profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.

§ 1º A prática profissional será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação.

§ 2º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.

§ 3º A carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso.

Art. 10 - Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos pedagógicos, serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, contendo:

- I - Justificativa e objetivos;
- II - Requisitos de acesso;
- III - Perfil profissional de conclusão;
- IV - Organização curricular;
- V - Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI - Critérios de avaliação;
- VII - Instalações e equipamentos;

VIII - Pessoal docente e técnico;

IX - Certificados e diplomas.

Art. 11. A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos:

I - No Ensino Médio;

II - Em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluído em outros cursos;

III - Em cursos de Educação Profissional de Nível Básico, mediante avaliação do aluno;

IV - No trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno;

V - Em reconhecidos processos formais de certificação profissional.

Art. 12. Poderão ser implementados cursos e currículos experimentais em áreas profissionais não constantes dos quadros anexos referidos no art. 5º desta Resolução, ajustados ao disposto nessas diretrizes e previamente aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Art. 13. O Ministério da Educação organizará cadastro nacional de cursos de Educação Profissional de Nível Técnico para registro e divulgação em âmbito nacional.

Parágrafo único. Os planos de curso aprovados pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino serão por estes inseridos no cadastro nacional de cursos de Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 14. As escolas expedirão e registrarão, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico, para fins de validade nacional, sempre que seus planos de curso estejam inseridos no cadastro nacional de cursos de Educação Profissional de Nível Técnico referido no artigo anterior.

§ 1º A escola responsável pela última certificação de determinado itinerário de formação técnica expedirá o correspondente diploma, observado o requisito de conclusão do Ensino Médio.

§ 2º Os diplomas de técnico deverão explicitar o correspondente título de técnico na respectiva habilitação profissional, mencionando a área à qual a mesma se vincula.

§ 3º Os certificados de qualificação profissional e de especialização profissional deverão explicitar o título da ocupação certificada.

§ 4º Os históricos escolares que acompanham os certificados e os diplomas deverão explicitar, também, as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso.

Art. 15. O Ministério da Educação, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, promoverá processo nacional de avaliação da Educação Profissional de Nível Técnico, garantida a divulgação dos resultados.

Art. 16. O Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

§ 1º Do sistema referido neste artigo participarão representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional.

§ 2º O Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, fixará normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional.

Art. 17. A preparação para o magistério na Educação Profissional de Nível Técnico dar-se-á em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.

Art. 18. A observância dessas diretrizes será obrigatória a partir de 2001, sendo facultativa no período de transição, compreendido entre a publicação desta Resolução e o final do ano 2000.

§ 1º No período de transição, as escolas poderão oferecer aos seus alunos, com as adaptações necessárias, opção por cursos organizados nos termos desta Resolução.

§ 2º Fica ressalvado o direito de conclusão de cursos organizados com base no Parecer CFE nº 45, de 12 de janeiro de 1972, e regulamentações subseqüentes, aos alunos matriculados no período de transição.

art. 1º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Parecer CFE nº 45/72 e as regulamentações subseqüentes, incluídas as referentes à instituição de habilitações profissionais pelos Conselhos de Educação.

**Ulysses de Oliveira Panisset**

Presidente da Câmara de Educação Básica

CNE, Resolução CNE/CEB nº 04/99. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de outubro de 1999, Seção I, p. 52.

**Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO

196

## ANEXO À RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/99 QUADROS DAS

### ÁREAS PROFISSIONAIS E CARGAS HORÁRIAS MÍNIMAS

ÁREA PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA MÍNIMA
1. Agropecuária	1.200
2. Artes	800
3. Comércio	800
4. Comunicação	800
5. Construção Civil	1.200
6. <i>Design</i>	800
7. Geomática	1.000
8. Gestão	800
9. Imagem Pessoal	800
10. Indústria	1.200
11. Informática	1.000
12. Lazer e Desenvolvimento Social	800
13. Meio Ambiente	800
14. Mineração	1.200
15. Química	1.200
16. Recursos Pesqueiros	1.000
17. Saúde	1.200
18. Telecomunicações	1.200
19. Transportes	800
20. Turismo e Hospitalidade	800

## 1. ÁREA PROFISSIONAL: AGROPECUÁRIA

### 1.1. Caracterização da área

Compreende atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social.

### 1.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas.
- Planejar, organizar e monitorar:
  - a exploração e o manejo do solo de acordo com suas características;
  - as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e no desenvolvimento das plantas e dos animais;

- a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação-
  - a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais;
  - os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;
  - a produção de mudas (viveiros) e sementes.
- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alopatóicos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas.
  - Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos.
  - Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita.
  - Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.
  - Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos dos maléficos.
  - Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético.
  - Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial.
  - Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária.
  - Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos.
  - Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos.
  - Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental.
  - Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.

### 1.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

## 2. ÁREA PROFISSIONAL: ARTES

### 2.1. Caracterização da área

Compreende atividades de criação, desenvolvimento, difusão e conservação de bens culturais, de idéias e de entretenimento. A produção artística caracteriza-se pela organização, formatação e criação de linguagens (sonora, cênica, plástica), bem como pela sua preservação, interpretação e utilização eficaz e estética. Os processos de produção na área estão voltados para a geração de produtos visuais, sonoros, audiovisuais, impressos, verbais e não-verbais. Destinam-se a informar e a promover a cultura e o lazer pelo teatro, música, dança, escultura, pintura, arquitetura, circo, cinema e outros.

## 2.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos das linguagens sonora, cênica e plástica.
- Selecionar e manipular esteticamente diferentes fontes e materiais utilizados nas composições artísticas, bem como os diferentes resultados artísticos.
- Integrar estudos e pesquisas na elaboração e na interpretação artística de idéias e emoções.
- Caracterizar, escolher e manipular os elementos materiais (sons, gestos, texturas) e os elementos ideais (base formal, cognitiva) presentes na obra de arte.
- Correlacionar linguagens artísticas a outros campos do conhecimento nos processos de criação e gestão de atividades artísticas.
- Desenvolver formas de preservação e difusão das diversas manifestações artísticas em suas múltiplas linguagens e contextualizações.
- Incorporar à prática profissional o conhecimento das transformações e das rupturas conceituais que historicamente se processaram na área.
- Reinventar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na concepção, na produção e na interpretação artística, a partir de visão crítica da realidade.
- Utilizar criticamente novas tecnologias na concepção, na produção e na interpretação artística.
- Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, à interpretação, à conservação e à difusão artística.
- Conceber, organizar e interpretar roteiros e instruções para a realização de projetos artísticos.
- Analisar e aplicar práticas e teorias de produção das diversas culturas artísticas, suas interconexões e seus contextos socioculturais.
- Analisar e aplicar combinações e reelaborações imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos.
- Identificar as características dos diversos gêneros de produção artística.
- Pesquisar e avaliar as características e as tendências da oferta e do consumo dos diferentes produtos artísticos.
- Aplicar normas e leis pertinentes ou que regulamentem atividades da área, como as referentes a direitos autorais, patentes, saúde e segurança no trabalho.
- Utilizar de forma ética e adequada as possibilidades oferecidas por leis de incentivo fiscal à produção na área.

## 2.3. Competências específicas de cada habilitação'

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

### 3. ÁREA PROFISSIONAL: COMERCIO

#### 3.1. Caracterização da área

Compreende atividades de planejamento, operação e controle da comercialização (compra e venda) de bens e serviços. O planejamento inclui: estudos, projetos, operação e controle. A operação inclui: comunicação com o público, aquisição de bens ou serviços, armazenamento e distribuição física de mercadorias, venda, intermediação e atração de clientes, pós-venda em nível nacional e internacional. O controle consiste no acompanhamento das operações de venda, armazenamento, distribuição e pós-venda.

#### 3.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Identificar a organização e os processos próprios de uma empresa comercial ou dos setores responsáveis pela comercialização em organização não comercial.
- Identificar e formular estratégias de planejamento de *marketing*, armazenamento e distribuição física de produtos, compra e venda e pós-venda.
- Identificar e analisar, na composição da estratégia comercial global, os efeitos de diferentes fatores, tais como preço, praça ou ponto, produto ou serviço e estratégias de venda.
- Aplicar princípios e conceitos, tais como patrimônio, faturamento, lucro bruto e lucro líquido, custos e despesas, margem de contribuição e outros relacionados com produtividade e lucratividade.
- Coletar, organizar e analisar dados relevantes para as atividades de comercialização, tais como: concorrência, demanda, volumes de venda por loja ou por vendedor e outros relacionados com o desempenho empresarial.
- Desenhar modelos de banco de dados sobre clientes, fornecedores, produtos, entre outros.
- Identificar e interpretar a legislação que regula as atividades de comercialização, tais como: as normas referentes aos direitos do consumidor, contratos comerciais, normas de higiene e segurança, comércio exterior, questões tributárias e fiscais.
- Controlar estoques utilizando técnicas e modelos adequados.
- Utilizar técnicas de venda, atração de clientes e atendimento pessoal ou por meios eletrônicos.
- Precificar bens e serviços utilizando técnicas e modelos próprios.
- Aplicar conceitos de matemática financeira (juros, descontos, prestações) e calcular valores, utilizando-se de calculadoras financeiras ou de planilhas de cálculo.
- Realizar transações comerciais nacionais e internacionais.

#### 3.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

## 4. ÁREA PROFISSIONAL: COMUNICAÇÃO

### 4.1. Caracterização da área

Compreende atividades de produção, armazenamento e distribuição ou difusão, em multimeios ou multimídia, de informações, idéias e entretenimento, em trabalhos realizados em rádio, televisão, cinema, vídeo, fotografia, editoração e publicidade. A produção define-se pela organização e pela formatação de mensagens a partir da análise de suas características considerando o público a ser atingido, em diferentes propostas comunicativas, envolvendo a utilização eficaz e estética das linguagens sonora, imagética ou impressa, de forma isolada ou integrada.

### 4.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Caracterizar as linguagens das diferentes mídias e suas inter-relações.
- Criar e produzir em diferentes mídias, considerando as características, as possibilidades e os limites das tecnologias em uso.
- Elaborar projetos de comunicação utilizando repertório ou acervo iconográfico da cultura contemporânea.
- Pesquisar, analisar e interpretar idéias, fatos e expectativas para a produção em diferentes mídias.
- Selecionar a mídia adequada correlacionando características e tendências do mercado com fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e tecnológicos.
- Aplicar normas e leis pertinentes ou que regulamentem atividades da área, como as referentes a conduta ética e a direitos autorais, patentes e saúde e segurança no trabalho.
- Utilizar, de forma ética e adequada, as possibilidades oferecidas por leis de incentivo fiscal à produção na área.
- Produzir texto, imagem e som, utilizando recursos tecnológicos, equipamentos e ferramentas eletrônicas atualizadas.
- Comunicar-se com os profissionais das equipes de produção, utilizando vocabulário técnico específico.
- Negociar e documentar, nos formatos legais usuais, contratos típicos da produção, distribuição e comercialização de comunicação.
- Aplicar princípios, estratégias e ferramentas de gerenciamento técnico e administrativo em empreendimentos de comunicação.

### 4.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

## 5. ÁREA PROFISSIONAL: CONSTRUÇÃO CIVIL

### 5.1/Caracterização da área

Compreende atividades de planejamento, projeto, acompanhamento e orientação técnica à execução e manutenção de obras civis, como edifícios, aeroportos, rodovias, ferrovias, portos, usinas, barragens e vias navegáveis. Abrange a utilização de técnicas e processos construtivos em escritórios, execução de obras e prestação de serviços.

## 5.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Aplicar normas, métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos visando à qualidade de e à produtividade dos processos construtivos e de segurança dos trabalhadores.

~ Analisar interfaces das plantas e especificações de um projeto, integrando-as de forma sistêmica, detectando inconsistências, superposições e incompatibilidades de execução.

- Propor alternativas de uso de materiais, técnicas e fluxos de circulação de materiais, pessoas e equipamentos, tanto em escritórios quanto em canteiros de obras, visando à melhoria contínua dos processos de construção.

- Elaborar projetos arquitetônicos, estruturais e de instalações hidráulicas e elétricas, com respectivos detalhamentos, cálculos e desenho para edificações, nos termos e nos limites regulamentares.

- Supervisionar a execução de projetos, coordenando equipes de trabalho.

- Elaborar cronogramas e orçamentos, orientando, acompanhando e controlando as etapas da construção.

- Controlar a qualidade dos materiais, de acordo com as normas técnicas.

- Coordenar o manuseio, o preparo e o armazenamento de materiais e equipamentos.

- Preparar processos para aprovação de projetos de edificações em órgãos públicos.

- Executar e auxiliar trabalhos de levantamentos topográficos, locações e demarcações de terrenos.

- Acompanhar a execução de sondagens e realizar suas medições.

- Realizar ensaios tecnológicos de laboratório e de campo.

- Elaborar representação gráfica de projetos.

## 5.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas. 6.

## ÁREA PROFISSIONAL: *DESIGN*

### 6.1. Caracterização da área

Compreende o desenvolvimento de projetos de produtos, serviços, ambientes internos e externos, de maneira criativa e inovadora, otimizando os aspectos estético, formal e funcional, adequando-os aos conceitos de informação e comunicação vigentes e ajustando-os aos apelos mercadológicos e às necessidades do usuário. O desenvolvimento de projetos implica a criação (pesquisa de linguagem, estilos, ergonomia, materiais, processos e meios de representação visual); o planejamento (identificação da viabilidade técnica, econômica e funcional, com definição de especificidades e características) e a execução (confecção de desenhos, *layouts*, maquetes e protótipos, embalagens, gestão da produção e implantação do projeto).

### 6.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Selecionar e sistematizar dados e elementos concernentes ao projeto de *design*.

- Elaborar projetos de *design* com ênfase na inovação e na criação de novos processos.

- Adequar os projetos de *design* às necessidades do usuário e às demandas do mercado.
- Definir características estéticas, funcionais e estruturais do projeto de *design*.
- Situar o projeto no contexto histórico-cultural de evolução do *design*.
- Interpretar e aplicar legislação, orientações, normas e referências específicas.
- Identificar a viabilidade técnica e econômica do projeto.
- Implementar técnicas e normas de produção e relacionamento no trabalho.
- Selecionar materiais para execução e acabamento, de acordo com as especificações do projeto.
- Identificar as tecnologias envolvidas no projeto.
- Avaliar a qualidade dos produtos e dos serviços, levantando dados de satisfação dos clientes.
- Aplicar métodos e técnicas de preservação do meio ambiente no desenvolvimento de projetos.

### 6.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas. 7.

## ÁREA PROFISSIONAL: GEOMÁTICA

### 7.1. Caracterização da área

Compreende atividades de produção, aquisição, armazenagem, análise, disseminação e gerenciamento de informações espaciais relacionadas com o ambiente e os recursos terrestres. Inclui atividades de levantamento e mapeamento, integrando elementos como topografia, cartografia, hidrografia, geodésia, fotogrametria e agrimensura com as novas tecnologias e os novos campos de aplicação, como sensoriamento remoto, mapeamento digital, sistemas de informações geográficas e sistemas de posicionamento por satélite. Com dados coletados por sensores orbitais e aerotransportados, por instrumentos acoplados em embarcações ou instalados no solo, uma vez processados e manipulados com equipamentos e programas da tecnologia da informação, geram-se produtos que podem constituir mapas dos mais diversos tipos ou bases de dados de cadastros multifinalitários.

### 7.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Aplicar a legislação e as normas técnicas vigentes.
- Identificar as superfícies e os sistemas de referência, projeções cartográficas e sistemas de coordenadas.
- Planejar serviços de aquisição, tratamento, análise e conversão de dados georreferenciados, selecionando técnicas e ferramentas adequadas e utilizando *softwares* específicos.
- Organizar e supervisionar equipes de trabalho para levantamento e mapeamento.
- Executar levantamentos topográficos utilizando métodos e equipamentos adequados.
- Identificar os diferentes sistemas de sensores remotos, seus produtos, suas técnicas de tratamento e de análise de dados.

- Executar levantamentos utilizando sistemas de posicionamento por satélites, por meio de equipamentos e métodos adequados.
- Executar cadastro técnico multifinalitário identificando métodos e equipamentos para a coleta de dados.
- Identificar tipos, propriedades e funções de mapas.
- Elaborar mapas a partir de dados georreferenciados, utilizando métodos e equipamentos adequados.
- Utilizar *software* específico para aquisição, tratamento e análise de dados georreferenciados.
- Identificar tipos, estrutura de dados e aplicações de um sistema de informações geográficas.

### 7.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.000 horas.

## 8. ÁREA PROFISSIONAL: GESTÃO

### 8.1. Caracterização da área

Compreende atividades de administração e suporte logístico à produção e prestação de serviços em qualquer setor econômico e em todas as organizações, públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. As atividades de gestão caracterizam-se pelo planejamento, operação, controle e avaliação dos processos que se referem aos recursos humanos, materiais, patrimônio, produção, sistemas de informações, tributos, finanças e contabilidade.

### 8.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Identificar e interpretar as diretrizes do planejamento estratégico, tático e do plano diretor aplicáveis à gestão organizacional.
- Identificar as estruturas orçamentárias e societárias das organizações e relacioná-las com processos de gestão específicos.
- Interpretar resultados de estudos de mercado, econômicos ou tecnológicos, utilizando-os no processo de gestão.
- Utilizar os instrumentos de planejamento, bem como executar, controlar e avaliar os procedimentos dos ciclos:
  - de pessoal;
  - de recursos materiais;
  - tributário;
  - financeiro;
  - contábil;

- do patrimônio;
- dos seguros;
- da produção;
- dos sistemas de informações.

### 8.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

## 9. ÁREA PROFISSIONAL: IMAGEM PESSOAL

### 9.1. Caracterização da área

Compreende a concepção, o planejamento, a execução e a gestão de serviços de embelezamento pessoal e de moda. No caso do embelezamento pessoal, inclui os serviços prestados por esteticistas, cabeleireiros, maquiadores, manicuros e pedicuros, em institutos ou em centros de beleza. No caso da moda, inclui a criação e a execução de peças de vestuário e acessórios, a organização dos eventos da moda, gestão e comercialização de moda.

### 9.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Correlacionar forma e cor com os aspectos gerais da composição visual.
- Identificar e analisar aspectos estéticos, técnicos, econômicos, mercadológicos, psicológicos, históricos e socioculturais no desenvolvimento da atividade profissional.
- Identificar as características e as necessidades do cliente.
- Identificar, analisar e aplicar as tendências da moda.
- Coordenar o desenvolvimento de protótipos de coleções.
- Empregar vocabulário técnico específico na comunicação com os diferentes profissionais da área e com os clientes.
- Utilizar os diversos tipos de equipamentos, instrumentos de trabalho, materiais e suas possibilidades plásticas.
- Aplicar princípios, estratégias e ferramentas de gestão no trabalho autônomo ou nas organizações empresariais.
- Identificar características, possibilidades e limites na área de atuação profissional.
- Utilizar a tecnologia disponível na pesquisa de produtos e no desenvolvimento das atividades da área.
- Aplicar técnicas de primeiros socorros e métodos de higiene e segurança no trabalho.

### 9.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

## 10. ÁREA PROFISSIONAL: INDUSTRIA

### 10.1. Caracterização da área

Compreende processos contínuos ou discretos, de transformação de matérias-primas na fabricação de bens de consumo ou de produção. Esses processos pressupõem uma infra-estrutura de energia e de redes de comunicação. Os processos contínuos são automatizados e transformam materiais, substâncias ou objetos ininterruptamente, podendo conter operações biofísicoquímicas durante o processo. Os discretos não contínuos, que geralmente requerem a intervenção direta do profissional, caracterizam-se por operações físicas de controle das formas dos produtos. Com a crescente automação, os processos discretos tendem a assemelhar-se aos processos contínuos, de modo que o profissional interfira de forma indireta por meio de sistemas microprocessados. A presença humana, contudo, é indispensável para o controle em ambos os processos, demandando um profissional apto para desenvolver atividades de planejamento, instalação, operação, manutenção, qualidade e produtividade. As atividades industriais de maior destaque, excluídas as da indústria química, são as de mecânica, eletroeletrônica, automotiva, gráfica, metalurgia, siderurgia, calçados, vestuário, madeira e mobiliário e artefatos de plástico, borracha, cerâmica e tecidos, automação de sistemas, refrigeração e ar-condicionado.

### 10.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação, na produção e na manutenção, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas.
- Aplicar normas técnicas de saúde e segurança do trabalho e de controle de qualidade no processo industrial.
- Aplicar normas técnicas e especificações de catálogos, manuais e tabelas em projetos, em processos de fabricação, instalação de máquinas e equipamentos e manutenção industrial.
- Elaborar planilha de custos de fabricação e manutenção de máquinas e equipamentos, considerando a relação custo-benefício.
- Aplicar métodos, processos e logística na produção, na instalação e na manutenção.
- Projetar produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos, utilizando técnicas de desenho e de representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos.
- Elaborar projetos, *layouts*, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos.
- Aplicar técnicas de medição e ensaios visando à melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial.
- Avaliar as características e as propriedades dos materiais, dos insumos e dos elementos de máquinas, correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade.
- Desenvolver projetos de manutenção de instalações e de sistemas industriais, caracterizando e determinando aplicações de materiais, acessórios, dispositivos, instrumentos, equipamentos e máquinas.
- Projetar melhorias nos sistemas convencionais de produção, instalação e manutenção, propondo incorporação de novas tecnologias.
- Identificar os elementos de conversão, transformação, transporte e distribuição de energia, aplicando-os nos trabalhos de implantação e manutenção do processo produtivo.
- Coordenar atividades de utilização e conservação de energia, propondo a racionalização de uso e de fontes alternativas.

### 10.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

## 11. ÁREA PROFISSIONAL: INFORMÁTICA

### 11.1. Caracterização da área

Compreende atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo *hardware*, *software*, aspectos organizacionais e humanos visando às aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.

### 11.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Identificar o funcionamento e o relacionamento entre os componentes de computadores e seus periféricos.
- Instalar e configurar computadores, isolados ou em redes, periféricos e *softwares*.
- Identificar a origem de falhas no funcionamento de computadores, periféricos e *softwares*, avaliando seus efeitos.
- Analisar e operar os serviços e as funções de sistemas operacionais.
- Selecionar programas de aplicação a partir da avaliação das necessidades do usuário.
- Desenvolver algoritmos por meio de divisão modular e refinamentos sucessivos.
- Selecionar e utilizar estruturas de dados na resolução de problemas computacionais.
- Aplicar linguagens e ambientes de programação no desenvolvimento de *softwares*.
- Identificar arquiteturas de redes.
- Identificar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação, reconhecendo as implicações de sua aplicação no ambiente de rede.
- Identificar os serviços de administração de sistemas operacionais de rede.
- Identificar arquitetura de redes e tipos, serviços e funções de servidores.
- Organizar a coleta e a documentação de informações sobre o desenvolvimento de projetos.
- Avaliar e especificar necessidades de treinamento e suporte técnico aos usuários.
- Executar ações de treinamento e de suporte técnico.

### 11.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.000 horas.

## 12. ÁREA PROFISSIONAL: LAZER E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

### 12.1. Caracterização da área

Compreende atividades visando ao aproveitamento do tempo livre e ao desenvolvimento pessoal, grupal e comunitário. As atividades de lazer incluem, entre outras, as de esporte, recreação, entretenimento, folclore, arte e cultura. As atividades de desenvolvimento social incluem aquelas voltadas para reintegração e inclusão social, participação em grupos e na comunidade e melhoria da qualidade de vida nas coletividades. A gestão de programas desta área é planejada, promovida e executada de forma participativa e mobilizadora, com enfoque educativo e solidário. Concretiza-se em torno de questões sociais estratégicas, como as de prática físico-desportiva, fruição artístico-cultural, recreação e entretenimento, grupos de interesse, saúde, educação, alimentação, habitação, qualidade da vida urbana, educação ambiental, infância e juventude, terceira idade, consumo e consumidor, oferta de serviços públicos, trabalho e profissionalização, geração de emprego e renda, formação de associações, cooperativas e voluntariado.

### 12.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Identificar os indicadores sociais sobre as questões comunitárias que exigem atuação.
- Organizar programas e projetos de lazer e de ação social adequados ao atendimento de necessidades identificadas, considerando os interesses, as atitudes e as expectativas da população-alvo.
- Organizar ações que atendam aos objetivos da instituição pública, privada ou do terceiro setor e visem ao lazer, ao bem-estar social, às práticas de desenvolvimento sustentável nos diferentes aspectos da vida coletiva, ao associativismo cooperativo, aos processos de formação de grupos de interesses coletivos e à inclusão social de indivíduos e grupos, seja no trabalho, no lazer, na vida familiar e comunitária.
- Promover e difundir práticas e técnicas de desenvolvimento sustentável nas comunidades, nas coletividades e nos grupos, visando à melhoria da qualidade de vida e do relacionamento social e pessoal.
- Identificar instituições, grupos e pessoas que poderão cooperar com programas, projetos e ações, estabelecendo parcerias institucionais, de recursos financeiros e materiais e de colaboradores multiprofissionais, inclusive voluntários, mediando interesses e práticas operacionais.
- Identificar e utilizar, de forma ética e adequada, programas de incentivos e outras possibilidades de captação de recursos e patrocínios para a viabilização das atividades.
- Articular meios para a realização das atividades com prestadores de serviços e provedores de apoio e de infra-estrutura.
- Organizar espaços físicos para as atividades, prevendo sua ambientação, uso e articulação funcional e fluxo de trabalho e pessoas.
- Operar a comercialização de produtos e serviços com direcionamento de ações de divulgação e venda.
- Executar atividades de gerenciamento econômico, técnico e administrativo, articulando os setores internos e coordenando os recursos.
- Executar atividades de gerenciamento do pessoal envolvido nas atividades e nos serviços.
- Avaliar a qualidade das atividades e dos serviços realizados.
- Aplicar a legislação nacional, bem como os princípios e as normas internacionais pertinentes.

### 12.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

## 13. ÁREA PROFISSIONAL: MEIO AMBIENTE

### 13.1. Caracterização da área

Compreende ações de preservação dos recursos naturais, com controle e avaliação dos fatores que causam impacto nos ciclos de matéria e energia, diminuindo os efeitos causados na natureza (solo, água e ar). Compreende, igualmente, atividades de prevenção da poluição por meio da educação ambiental não escolar, da tecnologia ambiental e da gestão ambiental.

### 13.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Identificar, caracterizar e correlacionar os sistemas e os ecossistemas, os elementos que os compõem e suas respectivas funções.
- Identificar e caracterizar as grandezas envolvidas nos processos naturais de conservação, utilizando os métodos e os sistemas de unidades de medida e ordens de grandeza.
- Identificar os parâmetros de qualidade ambiental dos recursos naturais (solo, água e ar).
- Classificar os recursos naturais (água e solo) segundo seus usos, correlacionando as características físicas e químicas com sua produtividade.
- Identificar as fontes e o processo de degradação natural de origem química, geológica e biológica e as grandezas envolvidas nesses processos, utilizando métodos de medição e análise.
- Identificar características básicas de atividades de exploração de recursos naturais renováveis e não-renováveis que intervêm no meio ambiente.
- Identificar e caracterizar situações de risco e aplicar métodos de eliminação ou redução de impactos ambientais.
- Identificar e correlacionar o conjunto dos aspectos sociais, econômicos, culturais e éticos envolvidos nas questões ambientais.
- Avaliar as causas e os efeitos dos impactos ambientais globais na saúde, no ambiente e na economia.
- Identificar os processos de intervenção antrópica sobre o meio ambiente e as características das atividades produtivas geradoras de resíduos sólidos, efluentes líquidos e emissões atmosféricas.
- Avaliar os efeitos ambientais causados por resíduos sólidos, poluentes atmosféricos e efluentes líquidos, identificando as conseqüências sobre a saúde e a economia.
- Aplicar a legislação ambiental local, nacional e internacional.
- Identificar procedimentos de avaliação, estudo e relatório de impacto ambiental (AIA/EIA/Rima).
- Utilizar sistemas informatizados de gestão ambiental.
- Colaborar na implementação de sistemas de gestão ambiental em organizações, segundo as normas técnicas em vigor (NBR/ISSO14001).

- Interpretar resultados analíticos referentes aos padrões de qualidade do solo, do ar, da água e à poluição visual e sonora, propondo medidas mitigadoras.
- Aplicar princípios e utilizar tecnologias de prevenção e correção da poluição.
- Organizar e atuar em campanhas de mudanças, adaptações culturais e transformações de atitudes e condutas relativas ao meio ambiente.

### 13.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

## 14. ÁREA PROFISSIONAL: MINERAÇÃO

### 14.1. Caracterização da área

Compreende atividades de Prospecção e avaliação técnica e econômica de depósitos minerais e minerais betuminosos, planejamento das etapas de preparação de jazidas, extração, tratamento de minério, operações auxiliares, controle e mitigação dos impactos ambientais e recuperação de áreas lavradas e degradadas.

### 14.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Executar amostragens geológicas.
- Executar levantamentos geofísicos e topográficos.
- Identificar e caracterizar minerais e rochas, folhelho pirobetuminoso e arenitos betuminosos (TAR SAND).
- Interpretar mapas geológicos, topográficos e produtos de sensores.
- Controlar a execução de projetos de pesquisa mineral e de produtos aglutinados.
- Organizar e tabular dados geológicos utilizando recursos de informática.
- Aplicar medidas de controle e proteção ambiental para os impactos gerados pela atividade de mineração, de acordo com a legislação específica.
- Executar e supervisionar planos e operações unitárias de lavra.
- Planejar, calcular e executar planos de fogo.
- Controlar a produção de aglutinados e de minério e a disposição de estéril.
- Monitorar a estabilidade das escavações.
- Monitorar e executar os serviços de drenagem de água.
- Supervisionar o carregamento e o transporte de minérios.
- Operar os equipamentos de uma usina de tratamento de minérios, controlando as variáveis operacionais dos processos.
- Calcular balanços de massas e metalúrgicos de usina de tratamento de minérios.
- Controlar a produção de usinas de tratamento de minérios.
- Executar ensaios de laboratório de caracterização tecnológica de minérios e de aglutinados.

- Controlar a disposição de efluentes sólidos e líquidos.

### 14.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

## 15. ÁREA PROFISSIONAL: QUÍMICA

### 15.1. Caracterização da área

Compreende processos físico-químicos nos quais as substâncias puras e os compostos são transformados em produtos. Engloba, também, atividades ligadas à biotecnologia, laboratórios farmacêuticos, centros de pesquisa, laboratórios independentes de análise química e comercialização de produtos químicos. Uma característica relevante da área é o alto grau de periculosidade e insalubridade envolvido nos processos. Como consequência, a atuação na área requer conhecimento aprofundado do processo, incluindo operações de destilação, absorção, adsorção, extração, cristalização, fluidização, etc, dos reatores químicos, dos sistemas de transporte de fluidos, sistemas de utilidades industriais, sistemas de troca térmica e de controle de processos. Inclui, também, manutenção de equipamentos ou instrumentos e realização de análises químicas em analisadores de processos dispostos em linha ou em laboratórios de controle de qualidade do processo. As atividades de maior destaque são as de petroquímica, refino de petróleo, alimentos e bebidas, papel e celulose, cerâmica, fármacos, cosméticos, têxteis, pigmentos e tintas, vernizes, plásticos, PVC e borrachas, fibras, fertilizantes, cimento, reagentes, matérias-primas para a indústria química de base, polímeros e compósitos. Destacam-se, também, as de tratamento de efluentes, processos eletroquímicos (galvanoplastia), análises para investigação, inclusive forenses, desenvolvimento de novos materiais para produzir novos produtos, para obtenção de matéria-prima ou produto ambientalmente correto.

### 15.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Operar, monitorar e controlar processos industriais químicos e sistemas de utilidades.
- Controlar a qualidade de matérias-primas, reagentes, produtos intermediários, finais e utilidades.
- Otimizar o processo produtivo, utilizando as bases conceituais dos processos químicos.
- Manusear adequadamente matérias-primas, reagentes e produtos.
- Realizar análises químicas em equipamentos de laboratório e em processos *on line*
- Organizar e controlar a estocagem e a movimentação de matérias-primas, reagentes e produtos.
- Planejar e executar a inspeção e a manutenção autônoma e preventiva rotineira em equipamentos, linhas, instrumentos e acessórios.
- Utilizar ferramentas da análise de riscos de processo, de acordo com os princípios de segurança.
- Aplicar princípios básicos de biotecnologia e de gestão de processos industriais e laboratoriais.
- Aplicar normas do exercício profissional e os princípios éticos que regem a conduta do profissional da área.

- Aplicar técnicas de GMP (*Good Manufacturing Practices* - Boas Práticas de Fabricação) nos processos industriais e laboratoriais de controle de qualidade.
- Controlar mecanismos de transmissão de calor, operação de equipamentos com trocas térmicas, destilação, absorção, extração e cristalização.
- Controlar sistemas reacionais e operação de sistema sólido - fluido.
- Aplicar princípios de instrumentação e sistemas de controle e automação.
- Controlar a operação de processos químicos e equipamentos, tais como caldeira industrial, torre de resfriamento, troca iônica e refrigeração industrial.
- Selecionar e utilizar técnicas de amostragem, preparo e manuseio de amostras.
- Interpretar e executar análises instrumentais no processo.
- Coordenar programas e procedimentos de segurança e de análise de riscos de processos industriais e laboratoriais, aplicando princípios de higiene industrial, controle ambiental e destinação final de produtos.
- Coordenar e controlar a qualidade em laboratório e preparar análises, utilizando metodologias apropriadas.
- Utilizar técnicas microbiológicas de cultivo de bactérias e leveduras.
- Utilizar técnicas bioquímicas na purificação de substâncias em produção massiva.
- Utilizar técnicas de manipulação asséptica de culturas de células animais e vegetais.

### 15.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

## 16. ÁREA PROFISSIONAL: RECURSOS PESQUEIROS

### 16.1. Caracterização da área

Compreende atividades de extração e de cultivo de organismos que tenham como principal *habitat* a água, para seu aproveitamento integral na cadeia produtiva, com segurança de qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social.

### 16.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Analisar e avaliar os aspectos técnicos, econômicos e sociais da cadeia produtiva dos recursos pesqueiros.
- Monitorar o uso da água com vistas à exploração dos recursos pesqueiros.
- Planejar, orientar e acompanhar as operações de captura, criação e despesca.
- Aplicar a legislação e as normas ambientais, pesqueiras e sanitárias vigentes, além de outras inerentes à área.
- Acompanhar obras de construção e instalação de aquicultura.
- Montar, operar e manter petrechos, máquinas e equipamentos de captura e de aquicultura.

- Operar embarcações pesqueiras, observando as normas de segurança.
- Realizar procedimentos laboratoriais e de campo.
- Aplicar e desenvolver técnicas de beneficiamento de recursos pesqueiros, desde minimamente processado até industrializado, inclusive subprodutos.
- Elaborar, acompanhar e executar projetos.
- Executar atividades de extensão e gestão na cadeia produtiva.

### 16.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.000 horas.

## 17. ÁREA PROFISSIONAL: SAÚDE

### 17.1. Caracterização da área

Compreende as ações integradas de proteção e prevenção, educação, recuperação e reabilitação referentes às necessidades individuais e coletivas, visando à promoção da saúde, com base em modelo que ultrapasse a ênfase na assistência médico-hospitalar. A atenção e a assistência à saúde abrangem todas as dimensões do ser humano - biológica, psicológica, social, espiritual, ecológica - e são desenvolvidas por meio de atividades diversificadas, dentre as quais biodiagnóstico, enfermagem, estética, farmácia, nutrição, radiologia e diagnóstico por imagem em saúde, reabilitação, saúde bucal, saúde e segurança no trabalho, saúde visual e vigilância sanitária. As ações integradas de saúde são realizadas em estabelecimentos específicos de assistência à saúde, tais como postos, centros, hospitais, laboratórios e consultórios profissionais, e em outros ambientes como domicílios, escolas, creches, centros comunitários, empresas e demais locais de trabalho.

### 17.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Identificar os determinantes e os condicionantes do processo saúde-doença.
- Identificar a estrutura e a organização do sistema de saúde.
- Identificar funções e responsabilidades dos membros da equipe de trabalho.
- Planejar e organizar o trabalho na perspectiva do atendimento integral e de qualidade.
- Realizar trabalho em equipe, correlacionando conhecimentos de várias disciplinas ou ciências, tendo em vista o caráter interdisciplinar da área.
- Aplicar normas de biossegurança.
- Aplicar princípios e normas de higiene e saúde pessoal e ambiental.
- Interpretar e aplicar legislação referente aos direitos do usuário.
- Identificar e aplicar princípios e normas de conservação de recursos não-renováveis e de preservação do meio ambiente.
- Aplicar princípios ergonômicos na realização do trabalho.
- Avaliar riscos de iatrogenias ao executar procedimentos técnicos.
- Interpretar e aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional de saúde.

- Identificar e avaliar rotinas, protocolos de trabalho, instalações e equipamentos.
- Operar equipamentos próprios do campo de atuação, zelando pela sua manutenção.
- Registrar ocorrências e serviços prestados de acordo com exigências do campo de atuação.
- Prestar informações ao cliente, ao paciente, ao sistema de saúde e a outros profissionais sobre os serviços que tenham sido prestados.
- Orientar clientes ou pacientes a assumirem, com autonomia, a própria saúde.
- Coletar e organizar dados relativos ao campo de atuação.
- Utilizar recursos e ferramentas de informática específicos da área.
- Realizar primeiros socorros em situações de emergência.

### 17.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

## 18. ÁREA PROFISSIONAL: TELECOMUNICAÇÕES

### 18.1. Caracterização da área

Compreende atividades referentes a projetos, produção, comercialização, implantação, operação e manutenção de sistemas de telecomunicações - comunicação de dados digitais e analógicos, comutação, transmissão, recepção, redes e protocolos e telefonia.

### 18.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Elaborar e executar, sob supervisão, projetos de pesquisa e de aplicação em telecomunicações e telemática.
- Coordenar e assistir tecnicamente profissionais que atuam na fabricação, na montagem, na instalação e na manutenção de equipamentos.
- Controlar a qualidade na fabricação e na montagem de equipamentos.
- Orientar o cliente na identificação das características e na escolha de equipamentos, sistemas e serviços adequados às suas necessidades.
- Especificar, para os setores de compra e venda, materiais, componentes, equipamentos e sistemas de telecomunicações adequados.
- Avaliar, especificar e suprir necessidades de treinamento e suporte técnico.
- Operar e monitorar equipamentos e sistemas de telecomunicações.
- Planejar, em equipes multiprofissionais, a implantação de equipamentos, sistemas e serviços de telecomunicações.
- Detectar defeitos e reparar unidades elétricas, eletrônicas e mecânicas dos equipamentos de energia e de telecomunicações.
- Interpretar diagramas esquemáticos, *layouts* de circuitos e desenhos técnicos, utilizando técnicas e equipamentos apropriados.

- Realizar testes, medições e ensaios em sistemas e subsistemas de telecomunicações.
- Elaborar relatórios técnicos referentes a testes, ensaios, experiências, inspeções e programações.
- Acessar sistemas informatizados.

### 18.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

## 19. ÁREA PROFISSIONAL: TRANSPORTES

### 19.1. Caracterização da área

Compreende atividades nos serviços de transporte de pessoas e bens e em serviços relacionados com o trânsito. Os serviços de transporte de pessoas e bens são prestados por empresas públicas ou particulares, diretamente ou por concessão, e por autônomos, realizados por qualquer tipo de veículos e meios transportadores, por terra, água, ar e dutos. Os serviços relacionados com o trânsito referem-se à movimentação de pessoas e veículos, estacionamento nas vias públicas, monitoramento e intervenções no tráfego, fiscalização de veículos e educação não escolar para o trânsito.

### 19.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Identificar a função do transporte e o papel da circulação de bens e pessoas, no âmbito internacional, nacional, regional e municipal.
- Correlacionar transporte, trânsito, ocupação do solo urbano, tempo e ambiente urbano como integrantes de um mesmo sistema.
- Executar a logística do transporte e tráfego, aplicando estratégias que compatibilizem recursos com demandas.
- Caracterizar as diversas modalidades de transportes: rodoviário, ferroviário, marítimo, hidroviário, portuário, aéreo e dutoviário, seus usos e prescrições, tanto para cargas quanto para passageiros nacionais e internacionais.
- Identificar as características da malha viária.
- Identificar os tipos de veículos transportadores e relacioná-los com as diversas modalidades de transporte, visando a sua adequação e integração.
- Coletar, organizar e analisar dados, aplicando modelos estatísticos e matemáticos, selecionando as variáveis e os indicadores relevantes - demanda, tempo, tarifas e fretes, custos de manutenção, velocidade e outros - para a elaboração de estudos e projetos de transportes.
- Aplicar a legislação referente ao trânsito de veículos, transporte de passageiros, manipulação, armazenamento e transporte de cargas, identificando os organismos que as normatizam no Brasil e no exterior.
- Organizar e controlar a comercialização de transportes - *marketing*, atendimento a clientes e parceiros, bilheterias, negociação de fretes e orientação de usuários.
- Organizar e controlar a operação de transportes - estações e terminais de cargas e de passageiros, equipamentos e centros de controle, instalações de sistemas, roteirização e monitoração de traslados.

- Organizar e controlar a manutenção de equipamentos e sistemas de transporte e de tráfego.

- Organizar e controlar as operações de tráfego - monitoração de tráfego, intervenções no trânsito e nas vias públicas, fiscalização de veículos e do trânsito e educação para o trânsito.

- Elaborar documentação necessária para operações de transportes segundo modalidade e tipo de veículo.

### 19.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

## 20. ÁREA PROFISSIONAL: TURISMO E HOSPITALIDADE

### 20.1. Caracterização da área

Compreende atividades inter-relacionadas ou não, referentes à oferta de produtos e à prestação de serviços turísticos e de hospitalidade. Os serviços turísticos incluem agenciamento e operação, guiamento, promoção do turismo e organização e realização de eventos de diferentes tipos e portes. Os serviços de hospitalidade incluem os de hospedagem e alimentação. Os de hospedagem são prestados em hotéis e outros meios, como colônias de férias, albergues, condomínios residenciais e de lazer, instituições esportivas, escolares, militares, saúde, acampamentos, navios, coletividades, abrigos para grupos especiais. Os serviços de alimentação são prestados em restaurantes, bares e outros meios, como empresas, escolas, clubes, parques, aviões, navios, trens, ou ainda em serviços de bufês, *caterings*, entregas diretas e distribuição em pontos de venda. Essas atividades são desenvolvidas num processo que inclui planejamento, promoção e venda e gerenciamento da execução.

### 20.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

- Conceber, organizar e viabilizar produtos e serviços turísticos e de hospitalidade adequados aos interesses, aos hábitos, às atitudes e às expectativas da clientela.

- Organizar eventos, programas, roteiros, itinerários turísticos, atividades de lazer, articulando os meios para sua realização com prestadores de serviços e provedores de infra-estrutura e apoio.

- Organizar espaços físicos de hospedagem e de alimentação, prevendo seus ambientes, uso e articulação funcional e fluxos de trabalho e de pessoas.

- Operacionalizar política comercial, realizando Prospecção mercadológica, identificação e captação de clientes e adequação de produtos e serviços.

- Operar a comercialização de produtos e serviços turísticos e de hospitalidade, com direcionamento de ações de venda para suas clientelas.

- Avaliar a qualidade dos produtos, dos serviços e dos atendimentos realizados.

- Executar atividades de gerenciamento econômico, técnico e administrativo dos núcleos de trabalho, articulando os setores internos e coordenando os recursos.

- Executar atividades de gerenciamento do pessoal envolvido na oferta dos produtos e na prestação dos serviços.

- Executar atividades de gerenciamento dos recursos tecnológicos, supervisionando a utilização de máquinas, equipamentos e meios informatizados.
- Realizar a manutenção de empreendimentos, produtos e serviços, adequando-os às variações da demanda.
- Comunicar-se efetivamente com o cliente, expressando-se em idioma de comum entendimento.

### 20.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 800 horas.

# Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio

Assunto

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**

Relator

**Edla de Araújo Lira Soares**

Processo nº

**23001.000037/99-18**

Parecer CNE/CEB nº

**1/99**

Câmara ou Comissão

**CEB**

Aprovado em

**29/1/99**

## **I - RELATORIO**

Este Parecer dirige-se especialmente aos professores que, inspirados nos ideais de solidariedade, liberdade e justiça social, pretendem exercer a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo como perspectiva a educação escolar, direito de todos e dimensão inalienável da cidadania plena na sociedade contemporânea.

É por essa convicção que os estudos e as reflexões sobre a formação de docentes encontram no pensamento do professor Paulo Freire pontos que são fundamentais para a organização e o desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas.

*Esta é uma carta pequena, amiga, que lhes faço despretenciosamente. O espaço de que disponho não me permite ir além de algumas rápidas considerações em torno de um ou dois pontos que me parecem fundamentais em nossa prática. Pontos, de resto, ligados entre si, um implicando o outro.*

*O primeiro deles é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nem um de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar essa constatação evidente, como educadora ou educador, significa reconhecer nos outros - os educandos no nosso caso - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar, que corresponde ao nosso dever de escutá-los.*

*Mas como escutar implica falar também, o dever que temos de escutá-los significa o direito que igualmente temos de falar-lhes. Escutá-los, no fundo, é falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos oferecermos às palavras deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário.*

*Essa não pode ser, porém, a maneira de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem assim trabalha, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas dominadoras.*

*O outro ponto, ligado a este, e a que eu gostaria de me referir, é o da necessidade que temos, os educadores e as educadoras, de "assumir" a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. Estando num lado da rua ninguém estará, em seguida, no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou do lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. (...)*

*Sejamos coerentes. Já é tempo. Fraternalmente,*

Paulo Freire São Paulo, abril  
de 1982.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> GADOTTI, M. 1996. *Paulo Freire - uma biobliografia*.

## 1. Introdução

A Lei nº 9.131, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu o atual Conselho Nacional de Educação, consignou, entre as competências da Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nessa atribuição, a CEB identificou uma efetiva possibilidade de suas ações contribuírem para consolidar o processo que busca um padrão de qualidade para a Educação Básica no país. No encaminhamento dessa missão, a Câmara iniciou estudos e solicitou, por meio de audiências públicas, a valiosa colaboração de instituições e entidades com tradição no planejamento, na execução e na avaliação de políticas educacionais, bem como no desenvolvimento de pesquisas no campo educacional.

Até o momento, o processo de estudos e consultas resultou na elaboração dos Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98, que tratam das diretrizes norteadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio.

Ao serem aprovadas e homologadas, essas diretrizes adquiriram, segundo a legislação vigente, a condição de mandatárias. Essa condição, entretanto, não interrompeu as interlocuções que se instalaram desde as origens da sua elaboração e, assim, prosseguem as discussões e as negociações, tendo em vista traduzir as citadas diretrizes em efetivas possibilidades de articulação das diversas propostas pedagógicas das escolas.

Sabe-se, nesse caso, que o exercício das responsabilidades dos entes federativos com a universalização da educação de qualidade, nos termos do que estabelecem as DCNs, pressupõe, simultaneamente, um efetivo regime de colaboração e o controle público das políticas educacionais em curso no país.

Com essa perspectiva, o presente Parecer, ao propor Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, retoma os princípios das DCNs até então aprovadas e observa as contribuições contidas nos referenciais para formação de professores sugeridos pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, as orientações da proposta de Curso Normal Superior a Distância, formuladas pela Fundação Darcy Ribeiro, e as discussões que subsidiaram o Programa de Formação de Professores em Exercício, coordenado pela Secretaria do Ensino a Distância do MEC. Também, como não poderia deixar de ser, essa versão do Parecer foi enriquecida pelo instigante e atual debate sobre a formação do educador. Cabe ainda destacar as relevantes contribuições oferecidas pelos conselheiros da CEB/CNE durante o processo de construção dessa proposta, em especial as dos conselheiros Regina Alcântara de Assis e João Antônio Cabral de Monlevade e da ex-conselheira Hermengarda Ludke.

## 2. Profissionalização do Educador: Identidade e Formação

O reconhecimento da centralidade da educação escolar no contexto das transformações que perpassam todas as dimensões da nação brasileira tem subsidiado um fecundo debate sobre os diversos fatores que influenciam na democratização das políticas de estado para o setor. O Brasil, em que pese ter assegurado o acesso de 95% das crianças e jovens, dos 7 aos 14 anos, ao ensino obrigatório, ainda convive com milhões de analfabetos, jovens e adultos. Além disso, suas escolas registram significativos índices de evasão e repetência.

Assim, enquanto a humanidade já produziu tecnologias de ponta que aproximam o local, o nacional e o internacional e se lança para o cosmo, o país ainda não conseguiu cumprir a metade universalização do Ensino Fundamental de qualidade, reduzindo com isso as possibilidades de inserção de amplos segmentos da sociedade no espaço integrado e mundial do conhecimento e das informações. Acrescente-se, ainda, que a agenda de mudanças para o setor educacional nem sempre contempla compromissos com a modificação da feição excludente dos sistemas de ensino. É o caso, por exemplo, das reformas que se processam no bojo dos programas de ajuste estrutural. Estes, por sua vez, implicam enormes custos sociais e dão especial destaque ao capital financeiro, repondo com mais força a necessidade de se preservar direitos sociais já conquistados.

Por outro lado, com o avanço do processo democrático, as demandas da população no campo educacional têm um objetivo claro. Traduzem anseios por melhoria da qualidade de vida e exercício da cidadania plena, no âmbito da *criação ininterrupta de novos direitos e subversão contínua do estabelecido*.<sup>2</sup> Nesse aspecto, verifica-se que o reconhecimento da importância do papel do professor nas mudanças educacionais pretendidas tem estimulado a formulação de proposições inovadoras para os sistemas de formação de docentes, com visibilidade na legislação educacional e nos meios de comunicação.

Em sintonia com essas expectativas, a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-toma a escola como foco de suas preocupações (art. 12), conferindo, quando comparada às demais, um destaque especial às incumbências dos professores (art. 13), ao mesmo tempo que a União, os estados, o Distrito Federal, os municípios, os estabelecimentos de ensino (arts. 9º, 10,11) e os educadores são convocados, em articulação com as famílias e a comunidade, a assumir um compromisso ético com os alunos e as suas diferentes histórias de vida, no contexto do atendimento escolar sob a ótica do direito. A redescoberta do valor da escola, do professor e da participação da sociedade, nos termos da lei, retira o processo de escolarização do isolamento social e da responsabilidade individual, insistindo na dimensão coletiva do trabalho pedagógico e no caráter democrático de seus propósitos, de sua execução e avaliação.

Nesse sentido, o processo de escolarização vai adquirindo um novo significado social e cultural, claramente expresso nos princípios e nos fins da educação nacional, que estão inscritos nos termos da citada lei, manifestando a vontade da nação.

Trata-se de estimular formas de pensamentos e ações que conectem as instituições educacionais com as organizações da sociedade civil, possibilitando interrogar sobre as relações do cotidiano escolar, as escolhas de conteúdos, programas e atividades à luz do jogo de interesses e respectivos valores que moldam a educação e a sociedade.

No art. 1º do Título I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é explicitada a concepção de educação que orienta os dispositivos do conjunto do texto. De caráter abrangente, contempla os *processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*. Por sua vez, o segundo parágrafo do mesmo artigo consagra a dimensão socialmente contextualizada da educação escolar, estabelecendo que deverá vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social. Há, portanto, o propósito social e a referência a uma práxis. Pressupõe, simultaneamente, saber, decidir e atuar. Desvenda, a partir de uma visão global e integrada do processo educacional, a falácia da oposição entre saber e fazer, conhecer e aplicar. Fica definido, a partir desse Título, que a docência supõe a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação no cotidiano escolar.

No Título II, o propósito social que referenda a educação, a partir do seu vínculo com o trabalho e a prática social, é ampliado. No caso, além de estabelecer as responsabilidades da família e do Estado com a educação, declara sua inspiração nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Com isso, possibilita a busca de espelhos e imagens para o desenvolvimento de um projeto de educação escolar que inclua a diversidade e elimine a discriminação em todos os níveis de ensino.

Por certo, essa perspectiva aponta para ambientes de aprendizagens colaborativas e interativas, quer se considere os integrantes de uma mesma escola, quer se eleja atores de projetos pedagógicos de diferentes instituições, sistemas de ensino e lugares. Abre-se, assim, um horizonte interinstitucional de colaboração que é decisivo para a formação dos professores.

Nesse particular, delineia-se um significado social para o uso de novas tecnologias e múltiplas linguagens, tendo em vista um trabalho conjunto e solidário, com benefícios para comuni-

<sup>2</sup> LEFORT, Claude. *A invenção democrática - os limites do autoritarismo*. 1987.

dades locais, regionais, nacionais e intercontinentais. Numa cultura que cresce em redes de conhecimento e em relações de escala global, numa mídia em que verdades e mentiras se encontram justapostas, o discernimento de conhecimentos e valores não prescinde do mestre, um mestre distinto, afeito também a uma nova cultura, a fim de desfazer equívocos e ressaltar informações pertinentes.

Na verdade, a LDB dá especial destaque ao papel do professor, tornando público (art. 13, inciso III) que a sua função social é zelar, no contexto do dever do Estado, pela educação escolar, pelo exercício do direito de aprender de cada aluno. Ao fazê-lo, a lei interpela o profissional da educação, como um intelectual que tem poder, em face das várias possibilidades de escolha, de firmar compromissos com os interesses mais gerais do conjunto do país. Assim, como o CNE já se manifestou no Parecer CNE/CEB nº 04/98, a nação brasileira, por meio de suas instituições e no âmbito de seus entes federativos, vem assumindo vigorosamente responsabilidades crescentes para que a Educação Básica, primeira demanda das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

De fato, no estabelecimento desses compromissos, encontra-se o valor intrínseco da atividade docente e a principal contribuição para tecer a sua legitimidade, aproximando a dignidade da profissão dos ideais da democracia.

Como se vê, a LDB está distante da visão instrumental que confinava os professores ao papel de meros executores. Estabelece para eles, entre outras atribuições, a participação na elaboração da proposta pedagógica (art. 13, inciso I) e garante-lhes tempo remunerado para preparação e avaliação do trabalho pedagógico (art. 67, inciso V), no contexto de progressivos graus de autonomia da escola (art. 15). Nesse sentido, deve-se orientar a tarefa de repensar a formação docente, considerada em toda a sua complexidade. A referida tarefa tem influenciado o estado do debate a respeito do que se denominou *crise de identidade* dos professores.

Nas últimas décadas, essa crise, provocada principalmente pela associação de fatores como baixos salários e multiplicação de jornadas de trabalho, reduziu a atividade docente à simples execução de atos fragmentados de *ensinar ou dar matéria*. No caso, a formação desse profissional ficou reduzida à transmissão de conteúdos e procedimentos indispensáveis ao como fazer e o que fazer, estabelecidos nos limites da abordagem tecnocrática. Em decorrência, retirou-se do foco dos debates e estudos sobre a educação escolar as questões da natureza e do propósito da escolarização, da conexão entre escola e sociedade, da relação entre poder e ensino, da escola como organização social e da natureza do conhecimento escolar, entre tantas, esvaziando o domínio do educador sobre as suas condições de trabalho. Tal entendimento, no entanto, teve de enfrentar os protestos da sociedade democrática, que reconhece a relevância da formação desses profissionais que desempenham tão importantes papéis, notadamente no encaminhamento de políticas que estimulem a autonomia e valorizem a diversidade, num contexto de responsabilidade e liberdade.

Aqui, deve-se ressaltar a contribuição das análises que circunscrevem o reconhecimento social do magistério no campo das relações entre educação e cultura. Nunca é demais ressaltar a interação intrínseca entre ambas, dinâmica essa reconhecida no art. 1º da LDB. O mundo da cultura é o mundo das possibilidades, de um equilíbrio que nunca se completa, um território de riscos e ousadias no qual se conflitam o que é tido como autorizado socialmente e a insuficiência do estatuto da tradição, para legitimar sua incorporação na proposta pedagógica das unidades educacionais. Na verdade, *não se confere igual valor a todos os elementos constitutivos da cultura*.

Nesse cenário, o exercício da docência pressupõe uma arrojada tarefa, que não pode prescindir de estratégias interpretativas, na análise da pertinência social e dos desdobramentos das escolhas que são processadas. Assim, passa a ser configurada, no mínimo, uma dupla exigência, a partir da competência que tem o profissional da educação inspirado nos ideais da educação nacional.

Em primeiro lugar, contribuir, no exercício da atividade docente, para a produção de conhecimentos que favoreçam as leituras e as mudanças da realidade e também influenciar no processo de seleção do que representa a *experiência coletiva e a cultura viva de uma comunidade*.

Em função disso, o educador compartilha das decisões a respeito de quais saberes e materiais culturais deverão ser socializados, tendo em vista o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, o professor assume sua condição de intelectual em face da possibilidade de integrar-se no fecundo debate a respeito dos valores, das concepções e dos modos de convivência que deverão ser priorizados, por meio do currículo.

Em segundo lugar, e como desdobramento, entende-se que o direito de aprender, assegurado inclusive pela garantia das condições do direito de ensinar, pressupõe por parte do docente a *reelaboração da ciência do sábio, da obra do escritor ou do artista*<sup>3</sup> e, ainda, do pensamento teórico e da paixão geradora do sonho que se queira socializar, em situações específicas e nem sempre previsíveis. Direito de aprender, de futuros professores, que não respondem apenas a estímulos de seus formadores, mas exercitam a liberdade de crescer no conhecimento, aprofundar as críticas, resolver os problemas, cultivar os desafios da prática; mas, também, dever de se preparar para a interlocução e para responder às mais avançadas e desafiantes perguntas que seus alunos lhes vão propor. Alunos não idealizados, mas reais, antecipados na trama dos ambientes de aprendizagem que se constituem durante seu processo de formação.

Trata-se, no caso da educação escolar, de fazer face a uma situação singular e complexa, construindo respostas que trazem, sem a exacerbação do passado, as tonalidades do que já é conhecido e, sem o otimismo ingênuo, a radicalidade da utopia. Há sempre algo de inesperado que é próprio de uma sociedade instituinte, na qual a vivência da subjetividade ultrapassa a abordagem exclusivamente científica de um projeto educacional. Assim, diversos e surpreendentes cantos podem propagar o eco da vida cidadã, abrindo-se também para a multiplicidade e para a desigualdade de contextos e desafios que fluem a partir das relações de gênero, etnia, trabalho, entre outras.

Nesse processo, o educador compreende que os conhecimentos não podem ser simplesmente transferidos. Ensinar e aprender são sempre um ato único e criativo. Exigem um esforço de construção por meio de uma atividade que é simultaneamente teórica e prática, individual e coletiva.

Aliás, refletir sobre a prática reorientando a ação docente constitui, segundo o art. 61 da LDB, um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o ensino é uma atividade complexa que supõe uma reflexão sistemática sobre a prática, requerendo, para tanto, a constituição de conhecimentos, valores e competências estimuladoras de uma ação autônoma e, ao mesmo tempo, colaborativa em face da responsabilidade coletiva, com os procedimentos que deverão assegurar o direito dos alunos de aprender.

Assim, no cumprimento do que estabelece o texto legal, o professor conduz sua própria formação, pensando a prática e tomando decisões sobre ambientes de aprendizagem que concretizem o projeto pedagógico elaborado pelo conjunto da escola. Ao se tornar sujeito da formação, torna-se também sujeito de sua própria valorização, no âmbito do que está posto no art. 67 da LDB.

Em vista disso, sua preparação é permanente e dá concretude, na utopia do saudoso Gonzaguinha, à *beleza de ser um eterno aprendiz*. Só assim se torna fator determinante da dinâmica educativa, aliada incontestemente das reformas que se apresentam como alternativas de qualificação do processo educativo e, ainda, como declaram os teóricos da educação emancipatória, o intelectual que une, no contexto da sala de aula, a análise crítica com a possibilidade de mudança. Dessa forma, circunscreve o exercício da docência na inteligência maior a respeito dos problemas e das soluções encontradas coletivamente pela sociedade, assumindo de forma solidária sua condição de profissional.

Nessa direção, os legisladores consideram que a gestão democrática é uma das principais âncoras do processo de seleção e reelaboração que se instala na organização dos ambientes de aprendizagem escolar. Para tanto, retomam, no texto da LDB, por meio do que estabelecem os arts. 14 e 15, o que está disposto no parágrafo único do art. 1º da Constituição Federal, consagrando o princípio da gestão participativa e o controle público da qualidade da educação:

<sup>3</sup>FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. 1993.

Art. 1º...

*Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.*

### 3. Curso Normal na Trajetória da Formação do Professor

A complexa relação entre a formação dos professores e a qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) vem sendo analisada, predominantemente, sob a ótica da *universitarização* da formação inicial. É uma abordagem que, pelo seu caráter específico, tem estimulado o debate e o surgimento de inovações a respeito dos processos educacionais.

Do ponto de vista das organizações de educadores e das entidades que desenvolvem estudos e pesquisas sobre a formação docente, o tema vem sendo rigorosamente tratado no contexto de uma política global que contempla, simultaneamente, formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira. Com isso, essas organizações e entidades formulam severas críticas às análises que privilegiam aspectos particulares de uma problemática cuja solução pressupõe políticas de natureza global. Vale ressaltar, no entanto, que ao abordarem explicitamente a formação inicial pleiteiam que a mesma seja desenvolvida em níveis mais elevados, tendo em vista a complexidade que consideram inerente à tarefa de ensinar.

No Brasil, em que pese o debate sobre a profissionalização do magistério apontar para esse patamar de escolarização mais elevado, a LDB, em seu art. 62, sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior, admite a preparação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em Nível Médio quanto em Nível Superior:

*Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em Nível Médio, na Modalidade Normal.*

Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de Educação Profissional em Nível Médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais deverão de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar conseqüência à valorização do magistério em todas as suas dimensões.

Os indicadores dessas mudanças podem ser identificados no conjunto da LDB. Atente-se para os dispositivos a respeito das incumbências dos docentes (art. 13), as disposições gerais que orientam a Educação Básica e também as determinações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Seções II e III do Título V, Capítulo II). Considere-se, ainda, o estabelecido no art. 61 sobre os fundamentos da formação e no art. 67 sobre as condições pertinentes à profissionalização dos docentes.

Por sua vez, a Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação - CNE, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, retoma o que está determinado no art. 62 da LDB, nos seguintes termos:

*Art. 4ª O exercício da docência na carreira do magistério exige, como qualificação mínima:*

*/ - Ensino Médio completo, na Modalidade Normal, para a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.*

Aproxima-se dessa linha o pronunciamento do Plano Nacional de Educação, encaminhado ao Congresso pela União, que reafirma a contribuição do Curso de Magistério, propõe novas finalidades ante as demandas presentes na sociedade e alerta para os limites do seu atual formato.

Quanto à Habilitação para o Magistério em nível de 2º Grau, a Lei nº 5.692/71 descaracterizou o antigo Curso Normal, introduzindo o mesmo divórcio entre formação geral e específica que já ocorria nas licenciaturas. *Deve-se observar ainda que, apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descurar da formação em Nível Médio, que será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do país. Além disso, a formação em Nível Médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas; a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas; e a última, servir como centro de formação continuada.*<sup>4</sup>

Ainda que parcial, o reconhecimento do curso atribui significativa importância a essa modalidade de formação e recomenda mudanças em seu atual modelo de organização. Opondo-se aos efeitos da Lei nº 5.692/71, que tornou obrigatória a profissionalização em nível de 2º Grau e transformou a formação de professores em *Habilitação para o Magistério*, desprovida das condições necessárias ao atendimento de suas reais finalidades, o PNE sugere rever a estrutura fragmentada dos cursos, recomendando como princípio orientador de formação a articulação entre teoria e prática.

No âmbito do PNE, elaborado por diversos setores da sociedade brasileira, ao qual foi apensa no Congresso, a proposta da União, mantém-se a desejabilidade da formação inicial em cursos de licenciatura, sem desconhecer a formação admitida por lei. No caso específico dos professores, a formação mínima exigida por lei é a Modalidade Normal do Ensino Médio para o trabalho pedagógico na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *A formação desejável, e que será exigida a curto para médio prazo, para todos os níveis e modalidades, far-se-á na Educação Superior, em cursos de licenciatura plena.*<sup>5</sup>

Ao tratar da questão em pauta, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) insiste em que a qualidade da formação docente e a valorização da carreira devem ser consideradas de forma integrada pelas políticas públicas. Ao mesmo tempo, estabelece que essa formação superior deve ocorrer nas universidades, pois é aí que se tem no Brasil grande parte da pesquisa e da experiência acumulada sobre o ensino.<sup>6</sup>

Não tem sido diferente o entendimento da Associação Nacional pela Formação dos Professores (Anfope) a respeito do tema. Em audiência pública do Conselho Nacional de Educação (13/1/98 - PUC/Rio) sobre a formação dos profissionais da educação, foi divulgado documento da entidade que reafirmava a importância da universidade nesse processo e reconhecia a *tendência mundial de elevar a níveis cada vez mais superiores a formação inicial dos quadros do magistério.*<sup>7</sup>

Em certo sentido, identificam-se, no bojo de tais análises, abordagens que se diferenciam quanto ao reconhecimento, no momento, do papel histórico do Curso Normal. Convergem, por sua vez, quanto ao entendimento de que a formação inicial está situada no trajeto do desenvolvimento profissional permanente, tendo, em função disso, de manter vinculações efetivas com o processo de formação continuada. Também se revelam estreitamente afinadas com a preocupação de favo-

<sup>4</sup> MEC. Plano Nacional de Educação. 1998.

<sup>5</sup> Plano Nacional de Educação. Proposta da sociedade brasileira. 1997.

<sup>6</sup> Anped. 1997.

<sup>7</sup> Anfope. 1997.

recer um processo de transição que deverá ocorrer, no arco da diversidade que se configura no país, sem impedir a expansão da Educação Infantil e a universalização do Ensino Fundamental.

Isso não prejudica, obviamente, o reconhecimento que os atuais dispositivos legais conferem ao atendimento educacional por meio dessa modalidade de Educação Profissional. Contudo, é preciso lembrar que diversos setores do Poder Público e da sociedade em geral, ao acolherem essa determinação, identificam nos citados dispositivos uma alternativa essencialmente provisória. Ademais, a nova LDB também incorpora a tendência mundial de formação do professor, em nível superior, independentemente da etapa de sua atuação na Educação Básica.

Dessa forma, considera, sobretudo, que desde as origens do Curso Normal o debate sobre a qualidade da educação nunca se afastou do entendimento que propugna por graus mais elevados de preparação dos profissionais que vão exercer a docência. Por certo, esse era o fundamento dos cursos de especialização que, ao lado dos *dois ciclos do Ensino Normal*,<sup>6</sup> eram previstos no Decreto-Lei nº 8.530/46, que instituiu a Lei Orgânica dessa modalidade de ensino. Verifique-se que o acesso a tais cursos, definido no *art. 22, estava vinculado ao exercício prévio da docência, situando-se na perspectiva da formação continuada.*<sup>9</sup>

Em função disso, o que vai sendo observado, ao longo da legislação subsequente é, cada vez mais, a perspectiva de preparação do professor em níveis mais elevados. Em nome de uma formação mais sólida para o magistério, os Cursos Normais de quatro e cinco anos, primeiro ciclo, para regentes do Ensino Primário, bem como os estudos adicionais, foram extintos. Posteriormente, a supressão das licenciaturas curtas traduziu, no ordenamento jurídico, uma compreensão condizente com as novas competências requeridas do professor, numa sociedade perpassada por vertiginosas mudanças e crescente complexidade.

Mais recentemente, o Curso Normal, em Nível Médio, foi inserido numa trajetória cujo horizonte é traduzido, na sua forma mais atual, por meio dos arts. 62, 63, inciso I, e 87, inciso IV, da LDB. Estes preconizam sua abertura para o Curso Normal superior e para as licenciaturas, sem conferir, no entanto, amparo legal às iniciativas de Curso Normal que possam vir a ser definidas fora do que está determinado nos níveis aqui especificados. Isso, no entanto, ocorre na lei sem descaracterizar sua identidade. É um curso próprio para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que por sua vez tem estrutura e estatuto jurídico específicos. Não é um Ensino Técnico adaptado. Sua identidade, em face do que estabelecem os dispositivos legais, é claramente definida, pela contextualização da sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso, seja diretamente, seja por meio dos recursos tecnológicos disponíveis. Em função dessa concepção, a formação de professores oferecida nessa modalidade requer um ambiente institucional próprio, com organização adequada à sua proposta pedagógica. No caso, os professores formadores deverão, ao longo do curso, orientar sua conduta a partir dos princípios a serem seguidos pelos futuros professores. Essa modalidade exige, também, o nível de estudo do Ensino Médio, voltado para a educação, nos termos propostos pela LDB (arts. 21 e 22), como direito de todos e dimensão inalienável da cidadania na sociedade contemporânea.

Aliás, a importância da Educação Básica foi enfatizada de forma clara na Emenda Constitucional 14/96, cujo texto declara o compromisso nacional com a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, etapa conclusiva do primeiro nível da educação no país. Assim, suas finalidades estão postas na perspectiva da educação como direito, numa sociedade que estabelece, do ponto de

<sup>8</sup> Um dos ciclos estava voltado para a formação de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o outro, o curso de formação de professores primários, era desenvolvido em três anos, após o ginásial.

<sup>9</sup> Art. 22 - Os candidatos à matrícula em cursos de especialização de magistério primário deverão apresentar diploma de conclusão do curso de segundo ciclo e prova de exercício do magistério primário por dois anos, no mínimo; os candidatos à matrícula em cursos de administradores escolares, ou funções auxiliares de administração, deverão apresentar igual diploma e prova do exercício do magistério por três anos no mínimo.

vista formal, a possibilidade de universalização da Educação Básica de qualidade, instaurando, sem dúvida, o campo histórico da luta para sua tradução em condições concretas.

Sob essa ótica, o Parecer CNE/CEB nº 04/98 contextualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental no âmbito da Educação Básica e, ao fazê-lo, associou a conquista da cidadania plena, fruto dos direitos e dos deveres reconhecidos na Carta Magna, à garantia desse patamar educacional.

Posteriormente, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CNE/CEB nº 15/98, a Câmara reafirmou essa perspectiva, atribuindo a essa etapa da Educação Básica a *prerrogativa de direito de todo o cidadão*. Ainda, com base na legislação vigente, definiu que a sua natureza de formação básica e comum para todos os cidadãos, mesmo incluindo a preparação básica para o trabalho, não pode ser ajustada ou aligeirada em face de outros objetivos, mas deve estabelecer permanentemente a relação entre teoria e prática.

Sem dicotomizar, o citado Parecer estabeleceu a diferença entre os estudos de formação básica e os de natureza estritamente profissionalizante. Aos primeiros, reservou, para assegurar o que está disposto nos arts. 35 e 36 da Lei nº 9.394/96, 2.400 horas de trabalho pedagógico, distribuídas no período de três anos letivos com, no mínimo, duzentos dias para cada um. Também estabeleceu que não há impedimentos, salvo a exigência de um *limite máximo de 25% da carga horária mínima deste nível de ensino*, estabelecida no Decreto nº 2.208/97, para aproveitamento de tais estudos em cursos profissionais. O inverso não tem suporte legal.

Assim, é apropriado dizer que a formação geral inerente ao Ensino Médio se circunscreve no horizonte da cidadania de cada um e de todos. E, nesse sentido, é componente do Curso Normal Médio que subassume essa etapa da Educação Básica com função habilitadora.

Com isso, o Curso Normal forma docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como perspectiva o atendimento a crianças, jovens e adultos, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades especiais de aprendizagem. Assim, além de assegurar titulação específica que habilita, o curso tem também a validade do Ensino Médio brasileiro, para eventual prosseguimento de estudos.

Na verdade, a legislação instaura um campo de tensão entre o instituinte e o instituído. Ao acenar com a formação inicial, no horizonte da "universitarização", a perspectiva confronta-se com as dificuldades de uma realidade que não dá conta, por inteiro, das condições necessárias à implementação da inovação proposta. Depende, portanto, de negociações e decisões que deverão contemplar as especificidades locais e os procedimentos que fundamentam a convivência democrática.

Certamente, cabe ao Poder Público, como gestor das políticas educacionais, "universalizar" o atendimento imediato do ensino obrigatório de qualidade e responder, simultaneamente, às exigências que favoreçam a transição do estágio atual para um novo padrão de formação inicial e continuada do professor. Atingir esse patamar pressupõe, por sua vez, a possibilidade de ampliar o acesso às Instituições de Educação Superior, bem como o desenvolvimento de pesquisas que tenham seu foco nas necessidades das escolas e seus respectivos contextos.

Entende-se, com o atendimento dessas exigências, que é possível ampliar o potencial de articulação a ser alcançado entre a melhoria da Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior, reduzindo-se os riscos de estas se transformarem em *locus* de investigação e produção de conhecimentos voltados para a especialização exclusiva de seus próprios docentes. Louvem-se, então, as iniciativas que se anteciparam no engajamento das citadas IES com as demandas dos Sistemas de Ensino.

Trata-se, como se vê, de um patamar a ser alcançado e de condições a serem criadas, num país que ainda conta com um grande contingente de professores leigos, com escolarização em nível do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, sem a habilitação de Magistério. Exercem a docência nas redes estaduais e municipais (tabela 1), exigindo, particularmente em algumas regiões, uma

política de formação continuada que assegure a curto e médio prazo condições mínimas para o exercício profissional.

TABELA 1 - Funções dotantes, por grau de formação dos respectivos ocupantes, nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental - Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - 1996

Nível de formação	Fundamental		Médio		Superior			Total
	Incompleto	Completo	Com magistério	Sem magistério	Com licenciatura	S/ licenciatura		
						C/mag.	S/mag.	
Norte	13.911	15.211	46.369	2.967	1.684	233	75	80.450
Nordeste	60.765	38.417	189.255	9.672	20.365	2.429	503	321.406
Centro-Oeste	2.584	3.938	31.626	2.317	12.389	1.182	203	54.239
Total	77.260	57.566	267.250	14.956	34.438	3.844	781	456.095

Fonte: MEC/Inep/Seec

Em face dessa realidade, mecanismos disciplinadores da aplicação de recursos na manutenção e no desenvolvimento do ensino obrigatório admitem a possibilidade de financiamento para a formação de professores leigos em exercício. É o caso da Lei 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, que em seu art. 7<sup>a</sup>, parágrafo único, estabelece: *Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60%, prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos.*

Na verdade, tanto do ponto de vista legal quanto da diversidade que perpassa a realidade educacional do país, considera-se que o Ensino Médio na Modalidade Normal, incorporadas as contribuições advindas da legislação educacional e dos estudos recentes a respeito dessa habilitação, representa, no trajeto da profissionalização do educador, uma das alternativas a serem consideradas na definição de políticas integradas para o setor.

Desse modo, a oferta do Curso Normal atende ao que prescreve a lei, e, além de tudo, possibilita ao Poder Público proceder à passagem da formação inicial de Nível Médio para a de nível superior, sem prejuízo da expansão da Educação Infantil e da universalização do Ensino Fundamental. Para tanto, deverá, no mínimo, cumprir os requisitos de qualidade exigidos para profissionais que têm a atribuição de definir, no exercício da atividade pedagógica, o que e como ensinar.

Sobre o caráter autônomo dessa atividade, vale também observar que remete ao *princípio da liberdade* e com o *estatuto da convivência democrática* nos sistemas de ensino, ambos inspirados na LDB. Contudo, seu significado maior está dado, na mesma lei, pelos ideais de solidariedade e pela capacidade de vincular o mundo *da escola ao do trabalho e da prática social*. Para tanto, no Curso Normal em Nível Médio, os princípios que fundamentam o projeto pedagógico e as práticas escolares que concretizam os ambientes de aprendizagens deverão também ser coerentes com os princípios que iluminam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

#### 4. Bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais

*... Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.*

João Guimarães Rosa - Grande sertão veredas

O Curso Normal, em função de sua natureza profissional, requer um ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade de sua proposta pedagógica. À luz da legislação educacional, deverá prover a formação de professores, em Nível Médio, para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na LDB, as incumbências dos professores estão claramente definidas no art. 13, do Título IV e, nesse dispositivo, a atividade docente é essencialmente coletiva e contextualizada numa gestão pedagógica, cuja pretensão maior é provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Tendo como horizonte essa perspectiva, o curso deve formar professores autônomos e solidários, capazes de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, utilizar os conhecimentos, os recursos e os procedimentos necessários às suas soluções e avaliara adequação das escolhas que foram efetivadas. Em razão das transformações por que passam as sociedades e os avanços dos processos científicos e tecnológicos, os professores também deverão analisar as conseqüências dos novos paradigmas, que implicam conhecimentos gerados a partir de um modo de refletir sobre a prática que mantém, no direito de o aluno aprender, no esforço nacional de construção de um projeto de educação escolar de qualidade para o país e nas regras da convivência democrática, as referências que norteiam permanentemente a ação pedagógica.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Normal em Nível Médio deverão ser inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos já declarados nos Pareceres CNE/CEB nºs 22/98, 04/98 e 15/98 a respeito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio. Na organização das propostas pedagógicas, as escolas deverão assumi-los como ponto de partida e foco de iluminação para todo o percurso da formação dos professores:

1- *Na efetivação desses princípios, as práticas educativas desenvolvidas no Curso Normal são constitutivas de sentimentos e consciências.* Constróem, utilizando abordagens condizentes com o exercício da cidadania plena na sociedade contemporânea, as identidades dos alunos (futuros professores), que deverão vivenciar situações de estudos e aprendizagens nas quais são consideradas as especificidades do processo de pensamento, a realidade socioeconômica, a diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero.

II - *No exercício da autonomia, as escolas normais de Nível Médio deverão elaborar propostas pedagógicas mobilizadoras de mentes e afetos, propiciando, na perspectiva da cidadania plena, a conexão entre conhecimentos, valores norteadores da educação escolar e experiências que provêm das realidades específicas de alunos e professores.* Suas histórias de vida são importantes. Aqueles que ensinam e aprendem têm uma história que se expressa em todas as suas atitudes, na postura profissional e no modo de ensinar, pensar e aprender. Ao considerar princípios éticos, políticos e estéticos na reinterpretação de histórias que se influenciam e se modificam umas as outras, a escola reconhece as identidades pessoais e assegura a reelaboração crítica do conhecimento de si e do seu relacionamento com os demais durante o processo de formação. Ensinar/aprender é, portanto, um movimento sensível ao inesperado e ao aberto, numa sociedade instituinte, à singularidade dos pensamentos e dos sentimentos. Pressupõe, nesse sentido, a competência dos professores para tomar decisões que nem sempre constam do elenco de saberes e experiências já vistos e conhecidos.

III - *A clareza a respeito das competências e das capacidades cognitivas sociais e afetivas pretendidas como objetivos do Curso Normal de Nível Médio é decisiva para o diálogo entre os integrantes da comunidade escolar, o conjunto da sociedade e entre as áreas curriculares na relação com os múltiplos aspectos da vida cidadã, com vista ao desenvolvimento da proposta pedagógica.* O diálogo proposto como a base do ato pedagógico, caracterizando o princípio da autonomia da escola por meio de um modelo de gestão que é, de um lado, um convite *para sair do isolamento e romper fronteiras*, e, de outro, um esforço especulativo e questionador da versão social, do que vem sendo considerado e aceito como aprendizagens significativas, num determinado contexto. Esta experiência, vivida na condição de alunos do Curso Normal, reveste-se de especial importância, dada a repercussão que tem na formação de futuros professores.

IV - *Na estruturação das propostas pedagógicas, a ênfase dada ao diálogo em todas as suas formas deverá preparar os professores para lidar com um paradigma curricular que articule*

*conhecimentos e valores, em áreas ou núcleos de aprendizagem, que interagem no processo de constituição de conhecimento, valores e competências necessárias ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.* Dessa forma, as áreas ou núcleos curriculares possibilitarão a formação básica geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimento a partir da reflexão permanente sobre a prática. O diálogo também deve ser instalado entre as áreas de conhecimento e o modo particular de inserção dos alunos (do Curso Normal) na vida social, considerando, nos termos das DCNs para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os diversos aspectos da vida cidadã.

V - *A formação básica, geral e comum, considerada direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar no Curso Normal os conhecimentos e as competências previstos para a terceira etapa da Educação Básica, nos termos do que estabelece a Lei nº 9.394/96, nos arts. 35 e 36 explicitados, posteriormente, no Parecer CNE/CBE nº 15/98.* Como dimensão do processo integrado de formação de professores em Nível Médio, sua abordagem é remetida aos ambientes de aprendizagem planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo e investigação. Nesse sentido, além de contemplar conteúdos e competências de caráter geral, incluirá as áreas que integram o currículo destinado à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em níveis de abrangência e complexidade indispensáveis à (re)significação de conhecimentos e valores nas situações pedagógicas em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos. Assim sendo requer, em articulação com as demais áreas que constituem o curso, expor os estudantes a situações do cotidiano escolar que sejam estimuladoras das competências e das capacidades cognitivas sociais e afetivas que serão exigidas, posteriormente, no exercício da docência.

Por isso, o professor formador, independentemente de sua área de atuação, levará em consideração as influências do processo de comunicação na formação dos docentes, pautando suas ações pelos mesmos princípios que orientam a inserção dos alunos no conjunto das atividades do projeto pedagógico das escolas campo de estudo.

VI - *A reflexão sistemática sobre o saber fazer de cada professor e da escola como um todo é impulsionadora do processo de produção do conhecimento que se instaura como uma atividade crítica desde as origens da formação do professor.* No Curso Normal, a reflexão sistemática sobre a prática deve conferir validade aos estudos e às experiências a que são expostos alunos e professores. Ao eleger o *fazer* como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e dos professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com uma concepção de professor reflexivo, dotado de capacidade intelectual, de autonomia e de postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apoiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e define-se como intelectual no âmbito de sua atividade profissional, que é reconhecidamente *prática e contextualizada*.

VII - *As escolas, com seus desafios e soluções, ao se tornarem campo de estudo e investigação dos alunos do Curso Normal, devem enriquecer a sistematização da reflexão sobre a prática, submetendo-se a um processo de avaliação permanente que identifique a adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição.* A educação escolar, espaço de igualdade e de direitos, é uma prática social que se viabiliza sob a responsabilidade da família e do Estado. Como atividade pública, que pretende assegurar as condições necessárias ao exercício de um direito socialmente conquistado e legalmente constituído, deverá, por meio da proposta pedagógica da escola campo de estudo, incorporar representantes de todos os segmentos da escola, futuros professores, bem como as respectivas famílias, grupos sociais e comunidade, num processo de avaliação que envolva todas as dimensões dessa proposta.

A perspectiva é construir a qualidade da educação escolar, ancorando-se, para tanto, nos princípios da gestão democrática, nos termos da Constituição Federal e da LDB, garantindo o controle público das políticas dispostas.

VIII - *A gestão pedagógica, no âmbito da educação escolar contextualizada, deverá, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares da proposta pedagógica, desenvolver práticas educativas que integram os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos (futuros professores), que se deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações.* Nessa abordagem, a problematização das escolhas e dos resultados que demarcam a identidade da proposta pedagógica das escolas nas quais a gestão da educação escolar observada é vivenciada toma como objeto de análise a escola como instituição social determinada e determinante; a legislação educacional e os diversos sistemas de ensino no horizonte dos direitos dos cidadãos e do respeito ao bem e à ordem democrática; os alunos em suas diversas etapas de desenvolvimento e suas relações com o universo familiar, comunitário e social; o impacto dessas relações sobre as capacidades, as habilidades e as atitudes dos alunos em relação a si próprios, a seus companheiros e aos objetos e materiais de estudo.

Na formação dos futuros docentes isso pode ser aprendido por meio de conteúdos da sociologia e da psicologia educacional, da antropologia cultural, da história, da comunicação, da informática, das artes e da cultura, entre outras. Valendo-se dos conhecimentos específicos dessas e de outras áreas, os professores poderão, ao tratá-los de forma integrada, fazer escolhas a partir do estudo crítico de diferentes orientações teórico-metodológicas. Portanto, as práticas educativas levam em consideração não só a realidade cultural, social, econômica, de gênero e de etnia, mas também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades consensuadas no país.

IX - *A prática, circunscrita ao processo de investigação e participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, é instituída no início da formação, prolongando-se ao longo do curso e com duração mínima de 800 horas.* Em função da sua natureza, a prática antecipa situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, gerando conhecimentos, valores e uma progressiva segurança dos alunos do Curso Normal no domínio da sua futura profissão. Na verdade, deve estabelecer o contato dos alunos com o mundo do trabalho e a prática social, conforme determina o art. 1º da LDB. A tematização da prática oferece informações para a compreensão dos problemas que emergem do cotidiano escolar, gerando conhecimentos para a formulação de soluções originais e adequadas. Nesse processo, a proposta pedagógica da escola, utilizando os instrumentos tecnológicos disponíveis, deve oportunizar o acesso dos alunos ao espaço mundial e integrado de conhecimentos a respeito da qualidade social da educação escolar.

X - *O curso, considerando-se a flexibilidade da LDB, tem, a critério da proposta pedagógica da escola, amplas e diversas possibilidades de organização.* Sua duração, no entanto, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em quatro anos letivos. A possibilidade de cumprir a carga horária mínima em três anos fica condicionada ao desenvolvimento do curso em período integral, contemplando o que está previsto nos termos da formação geral, básica e comum, estabelecida para o Ensino Médio, que será, por sua vez, desenvolvida no contexto das incumbências do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, a formação inicial pressupõe conhecimentos e competências referenciados às condições de profissionalização de educadores capazes de estimular procedimentos e desenvolver práticas educativas que sejam constituidoras de indivíduos autônomos e protagonistas da construção mais significativa do processo educativo: o exercício da sua liberdade no contexto das relações éticas que propugnam por uma trajetória da humanidade no horizonte da democracia.

## **II - VOTO DA RELATORA**

À luz do exposto e analisado, em obediência ao art. 9º da Lei nº 9.131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a Relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Normal em Nível Médio.

Brasília, 29 de janeiro de 1999.

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares - Relatora

### III -DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha, unanimemente, o voto da Relatora e aprova o Projeto de Resolução que se segue.

Brasília, 29 de janeiro de 1999.

Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente

Francisco Aparecido Cordão - Vice-Presidente

### Referências Bibliográficas

ANFOPE. VIII Encontro Nacional. *Documento gerador. Formação de profissionais da educação. Desafios para o século XXI*. Goiânia, 1996. (mimeogr.).

BRASIL. Constituição da República Federativa. 1988.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Leis Orgânicas do Ensino. O Ensino Normal. 1946.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. 1998.

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. 1998.

COLL, César. *Psicologia y curriculum*. Barcelona: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CURY, Horta e Vera Lúcia. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Ed. Brasil, 1997.

DOWBOR, Landislau; LANNI, REZENDE, Paulo (orgs.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. *Educação e cultura*. 1993.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma bibliografia*. 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores)

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1997.

KINCHELVE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- LEFOR, C. *A invenção democrática - os limites do autoritarismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasil, 1994.
- MEC/SEF. *Referenciais curriculares para a formação de professores*. 1998.
- NÓVOA, Antônio. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. *In: Teoria e educação*. Porto Alegre: Panorâmica, 1991.
- PERRENOUD, Phillippe. *Formar os professores do 1º Grau à Universidade: aposta de Genebra*. Universidade de Genebra (mimeogr), 1996.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar saberes ou desenvolver competências*. Universidade de Genebra, [199-] (mimeogr.).
- PIMENTA, Garrido Selma. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PLANO Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira. Produzido no Coned - Congresso Nacional de Educação e protocolado na Câmara dos Deputados pelo Deputado Ivan Valente. Belo Horizonte, 1997.
- ROMANELLI, OtaízaO. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- TORRES, Rosa Maria. *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Texto apresentado no seminário "Nuevas formas de Aprender y de Enseñar: Demandas a la Formación Inicial del Docente". Cide/Unesco-Orealc/Unicef. Santiago, 1985. (mimeogr.)
- \_\_\_\_\_. *Profesionalización o exclusion: los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*. Texto apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pela Confederação de Educadores da América (CEA). México, 1997. (mimeogr.)

## RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, alínea "c", da Lei nº 9.131 de 25 de novembro de 1995, nos arts. 13, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 58, 59, 61, 62 e 65 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 1 /99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 12 de abril de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º - O Curso Normal em Nível Médio, previsto no art. 62 da Lei nº 9.394/96, aberto aos Concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos às exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1º O curso, em função da sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

§ 2º A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos.

Art. 2º - Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de:

I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a Educação Básica no país;

II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero nas situações de aprendizagem;

IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e das regras da convivência democrática;

V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Art. 3º - Na organização das propostas pedagógicas para o Curso Normal, os valores, os procedimentos e os conhecimentos que referenciam as competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em Nível Médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares.

§ 1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática.

§ 2º A articulação das áreas ou dos núcleos curriculares será assegurada por meio do diálogo instaurado entre as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem, os conhecimentos, os valores e os vários aspectos da vida cidadã.

§ 3º Na observância do que estabelece o presente art., a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas:

I - o disposto nos arts. 26, 27, 35 e 36 da Lei 9.394/96;

II - o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da lingüística, entre outras.

§ 4º A duração do Curso Normal em Nível Médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em quatro anos letivos, admitindo-se:

I - a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em três anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;

II - o aproveitamento de estudos realizados em Nível Médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedecidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nessas diretrizes, em especial a articulação entre teoria e prática ao longo do curso.

Art. 4º - No desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas, os professores formadores, independentemente da área ou núcleo onde atuam, pautarão a abordagem dos conteúdos e as relações com os alunos em formação nos mesmos princípios que são propostos como orientadores da participação dos futuros docentes nas atividades da escola campo de estudo, bem como no exercício permanente da docência.

Art. 5º - A formação básica, geral e comum, direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar, no Curso Normal, as competências gerais e os conhecimentos que são previstos para a terceira etapa da Educação Básica, nos termos do que estabelecem a Lei 9.394/96 - LDB, nos arts. 35 e 36, e o Parecer CNE/CEB 15/98.

§ 1º Como dimensão do processo integrado de formação de professores, os conteúdos curriculares dessa área serão remetidos a ambientes de aprendizagem planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo.

§ 2º Os conteúdos curriculares destinados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/ (re)construídos por crianças, jovens e adultos.

Art. 6º A área ou o núcleo da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares das propostas pedagógicas das escolas, propiciará o desenvolvimento de práticas educativas que:

I - integrem os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos, que se deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações;

II - considerem a realidade cultural, socioeconômica, de gênero e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país.

Parágrafo único. Nessa abordagem, a problematização das escolhas e dos resultados que demarcam a identidade da proposta pedagógica das escolas campo de estudo toma como objeto de análise:

I - a escola como instituição social, sua dinâmica interna e suas relações com o conjunto da sociedade, a organização educacional, a gestão da escola e os diversos sistemas de ensino, no horizonte dos direitos dos cidadãos e do respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os alunos nas diferentes fases de seu desenvolvimento e em suas relações com o universo familiar, comunitário e social, bem como o impacto dessas relações sobre as capacidades, as habilidades e as atitudes dos estudantes em relação a si próprios, aos seus companheiros e ao conjunto das iniciativas que concretizam as propostas pedagógicas das escolas.

Art. 7º - A prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, deve cumprir o que determinam especialmente os arts. 1º e 61 da Lei 9.394/96 antecipando, em função da sua natureza, situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, nos termos do disposto no art. 13 da citada lei.

§ 1º A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de oitocentas horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática.

§ 2º O efetivo exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelos alunos em formação, é parte integrante e significativa dessa área curricular.

§ 3º Cabe aos respectivos Sistemas de Ensino, em cumprimento ao disposto no parágrafo anterior, estabelecer a carga horária mínima dessa docência.

Art. 8º - Os cursos normais serão sistematicamente avaliados, assegurando o controle público da adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição durante o processo de formulação e desenvolvimento da proposta pedagógica.

Art. 9º - As escolas de formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

I - Educação Infantil;

II - educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

III - educação nas comunidades indígenas;

IV - Educação de Jovens e Adultos;

V - educação de portadores de necessidades educativas especiais.

Art. 10. Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, em face da diversidade regional e local e do pacto federativo, estabelecer as normas complementares à implementação dessas diretrizes.

Art. 11. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12. Revogam-se as disposições em contrário.

**Ulysses de Oliveira Panisset**

Presidente da Câmara de Educação Básica

# Educação Escolar Indígena

Interessado

UF DF

**Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**

Assunto

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**

Relator

**Kuno Paulo Rhoden**

Processo nº

23001-000197/98-03 e 23001-000263/98-28

Parecer CNE/CEB nº

**14/99**

Câmara ou Comissão

**CEB**

Aprovado em

14/9/99

## **I - INTRODUÇÃO**

Encaminhados por Sua Excelência o Sr. Ministro de Estado da Educação, chegaram a este Colegiado os Avisos Ministeriais nºs 196/MEC/GM de 3 de junho de 1998 e 291/MEC/GM de 31 de julho de 1998, encaminhando os processos nº 23001-000197/98-03 e nº 23001-000263/98-28, que continham consulta do Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul, versão preliminar do documento "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas" e documento elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.

De posse da matéria, a Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação estudou os documentos e preparou um Parecer e uma Resolução visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita-lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país.

O ponto de partida dos trabalhos deste Colegiado foi a consideração de que todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional. Assim, é preciso distinguir claramente dois termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena.

O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades.

Se, historicamente, as sociedades indígenas são definidas pela sua descendência de populações pré-colombianas, estruturalmente são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e de força de trabalho; reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e do usufruto comum dos recursos nela existentes; organizam-se a partir da divisão do trabalho, por sexo e idade e são regidas por regras, compromissos e obrigações estabelecidos pelas relações de parentesco e amizade, ou criadas em contextos rituais e políticos, regidas pelo princípio básico da reciprocidade - a obrigação que os

indivíduos têm de dar e receber bens e serviços. Consideradas ágrafas, por não possuírem a escrita alfabética, essas sociedades transmitem seus conhecimentos e saberes pela oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração a geração.

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Os resultados são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas, transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios e definir métodos adequados são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-contato", a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da *imposição de modelos educacionais aos povos indígenas*, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a *modelos educacionais reivindicados pelos índios*, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.

É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilingüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Testemunhos históricos da educação indígena são encontrados desde os primórdios da colonização do Brasil, destacando-se, a partir de 1549, a ação e os trabalhos dos missionários jesuítas, trabalhos e atividades tanto missionários quanto educacionais, que se estenderam até o ano de 1759.

A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A idéia da integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. Ao tornar-se brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade.

Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Em contraposição às práticas e às retóricas implementadas pelo Estado e por diversas associações religiosas, grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar com comunidades indígenas buscando: alternativas à submissão desses grupos; a garantia de seus territórios; e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo, adequando essas experiências ao projeto de futuro daqueles grupos.

O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica

e social transitória e fadada à extinção; as mudanças e as inovações garantidas pelo atual texto constitucional e a crescente mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejaram a necessidade de se estabelecer uma nova forma de relacionamento jurídico e de fato entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro.

Até 1988 a legislação era marcada por esse viés integracionista, mas a nova Constituição inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena, liberando-as da tutela do Estado, quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e de sua manutenção, incumbindo o Estado de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais. Com o capítulo VIII, do Título VIII, da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, são-lhes restituídas suas lídimas prerrogativas de primeiros cidadãos do nosso imenso Brasil.

Afinal, não foram os índios que invadiram o Brasil... Suas tradições, seus costumes, seu *habitat* e, especialmente, sua língua são os autóctones. A "gens" indígena é aquela verdadeira, .:, original e primeira nas terras "Brasilicas".

Com o art. 231, do capítulo VIII da Constituição de 1988, fêz-se justiça:

*São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças 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.*

Idêntica é a força redimensionadora da postura constitucional em relação aos povos e à educação indígena que já se encontra nos arts. 210, 215 e 242 da mesma Constituição de 1988:

"Art. 210....."

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

"Art. 215....."

*"§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional."*

"Art. 242....."

*"§ 7º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro."*

Assim, na trilha do preceito constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) traduz aquele mandamento nos seguintes termos:

*"Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngüe intercultural aos povos indígenas."*

Esse preceito legal (LDB/96) conduz à ordem administrativa superior da Educação Escolar Indígena, atribuindo à União a incumbência da organização plena da escola indígena, envolvendo todos os traços culturais e étnicos contextualizados destas comunidades.

O preceito, embora ímpar, admite a colaboração dos demais sistemas de ensino: estaduais e municipais, sem, entretanto, subtrair da competência da União qualquer forma ou tipo de parcela imperativa e soberana, no que tange à escola indígena.

A nova LDB define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe para a *reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional*. O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo *programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado*.

A implementação desses avanços na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. No plano governamental, ainda são tímidas as iniciativas que garantem uma escola de qualidade que atenda aos interesses e aos direitos dos povos indígenas em sua especificidade diante dos não-índios e em sua diversidade interna (lingüística, cultural e histórica). Mas há caminhos seguros que vêm sendo trilhados pela atuação conjunta de grupos indígenas e assessores não-índios, ligados a organizações da sociedade civil e a universidades. Essas experiências são vivenciadas tanto na forma de escolas com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas quanto na forma de encontros regionais e nacionais de professores indígenas. Há hoje um número expressivo de associações e organizações de professores índios formulando demandas e fazendo propostas que devem ser incorporadas na definição e na implementação de políticas públicas educacionais.

Em que pese á boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da Educação Escolar Indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas que venha ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Quando observamos a situação das escolas destinadas aos índios, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constatamos uma pluralidade de situações que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Embora não haja dados estatísticos sobre essa questão, reconhece-se uma multiplicidade de tipos de escolas que, normalmente, não se adequam aos novos preceitos constitucionais e legais que deveriam nortear a oferta de programas educacionais diferenciados aos povos indígenas. Grande parte das escolas indígenas foi criada pela Funai e não conta com reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes. Algumas passaram a ser administradas por secretarias estaduais e municipais de Educação que, nos últimos anos, também passaram a criar escolas em áreas indígenas. Há, ainda, escolas administradas pela iniciativa privada, seja por organizações não-governamentais de apoio aos índios, seja por missões religiosas católicas ou de orientação fundamentalista e proselitista. Algumas poucas foram criadas por iniciativa das próprias comunidades indígenas e não contam com qualquer forma de apoio financeiro, técnico ou pedagógico por parte do Estado.

Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente essas escolas, contemplando as experiências bem-sucedidas e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.

Deve também garantir aos índios o acesso à escola e aos métodos do processo ensino-aprendizagem. Hoje muitos dos métodos de ensino utilizados na escola e em cursos de formação de professores índios são pautados por concepções ultrapassadas, sendo necessário colocar à disposição, tanto dos alunos indígenas como de seus professores, novos métodos e novas teorias

de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola.

Vivemos hoje um processo de descentralização da execução dos projetos educacionais que, no caso das populações indígenas, tem sido conduzido, geralmente, de modo assistemático, sendo incapaz de trabalhar adequadamente com a extrema diversidade de grupos indígenas presentes em território brasileiro.

Estima-se que a população indígena esteja hoje entre 280 e 330 mil indivíduos, vivendo em centenas de aldeias em todos os estados da Federação, com exceção do Rio Grande do Norte e do Piauí. Constituem 210 povos diferentes, falantes de cerca de 180 línguas e dialetos conhecidos. Portadores de tradições culturais específicas, esses grupos vivenciaram processos históricos distintos. O conhecimento dessa diversidade é ainda parcial, e o Brasil, prestes a completar quinhentos anos no ano 2000, ainda desconhece a sua imensa sociodiversidade nativa. É a essa diversidade e heterogeneidade que os programas de educação escolar indígenas devem responder.

Os índios são cidadãos brasileiros, portadores de direitos e deveres consagrados na legislação que reconhece as diferenças etnoculturais e lingüísticas como valor positivo e edificante da nacionalidade brasileira. Conhecer, valorizar e aprender com essas diferenças é condição necessária para o convívio construtivo, a comunicação e a articulação de segmentos sociais que, apesar de diversos e mantendo suas especificidades, sejam capazes de uma convivência definida por democracia efetiva, tolerância e paz.

Muitos questionamentos sobre a organização, a estrutura e o desenvolvimento da escola indígena deverão ser sistematicamente formalizados, para os quais, entretanto, não pode haver, sob pena de deturpação e desobediência ao preceito constitucional, reducionismos de qualquer espécie e que afrontem o direito original dos povos indígenas.

## **II - FUNDAMENTAÇÃO E CONCEITUAÇÕES**

### **1. Criação da categoria Escola Indígena**

O direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (Funai) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos estados e municípios. A Portaria Ministerial nº 559/91 aponta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística do país e do direito a sua manutenção.

A Portaria nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

O MEC, em atendimento ao que lhe compete, publicou, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena como necessidade de reconhecimento de parâmetros

para a atuação das diversas agências governamentais e lançou, recentemente, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

Embora seja recente a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país, é grande a variedade das situações de enquadramento dessas escolas. De modo geral, a Escola Indígena, ao ser estadualizada ou municipalizada, não adquire o estatuto de escola diferenciada, sendo usualmente enquadrada como "escola rural" ou como extensão de "escolas rurais", com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. É comum considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas às demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos.

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como Escola Indígena o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas.

Tal necessidade explica-se pelo fato de, no Brasil contemporâneo, existirem cerca de 210 sociedades indígenas, com estilos próprios de organização social, política e econômica. Essas sociedades falam cerca de 180 línguas e têm crenças, tradições e costumes que as diferenciam entre si e em relação à sociedade majoritária. Viveram processos históricos de colonização que ocasionaram impactos ecológicos, socioculturais e demográficos. Tais impactos demandaram das populações indígenas reestruturações para garantir sua sobrevivência física e para resistir culturalmente. A base sociocultural e política própria e o território de ocupação tradicional sustentam a diversidade étnica e lingüística que o Estado brasileiro reconheceu a partir de 1988, superando, assim, a política integracionista e anuladora da identidade étnica diferenciada.

Coerente com a afirmação do princípio de reconhecimento da diversidade cultural, a Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - define como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngüe. O § 3º do art. 32 *assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe, visando à *reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional*. O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas indígenas, desenvolvendo *programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com a audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...), desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado*.

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 (Decreto nº 1.904/96 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos).

As escolas situadas nas terras indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam ao benefício da Educação Básica se forem consideradas na sua especificidade. Isso só se concretizará por meio da criação da categoria Escola Indígena nos respectivos sistemas de ensino.

## 2. Definição da esfera administrativa da Escola Indígena

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngüe, além dos princípios educacionais dirigidos a toda a sociedade brasileira (igualdade de condições no acesso e permanência na escola; liberdade na aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento, arte e saber; pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas; coexistência das instituições de ensino; gratuidade do ensino público; garantia de padrão de qualidade e outros).

A legislação infraconstitucional deve, assim, privilegiar os princípios acima referidos. A Lei nº 9.394/96, ao disciplinar a Educação Escolar Indígena, contemplou a especificidade aludida em sede constitucional ao tratar da matéria nos arts. 26 § 4º, 36, 78 e 79.

A educação brasileira, conforme o disciplinado no art. 8º da LDB, deve ser organizada em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino (União, estados, Distrito Federal e municípios). Cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e Sistemas de Ensino e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Quanto às populações indígenas, a tarefa foi duplicada por força do art. 20 da Constituição Federal de 1988, que estabelece ser competência da União legislar para essas populações.

Tendo em vista o regime de colaboração da LDB, o art. 79 atribuiu à União: a elaboração de normas relativas à Educação Escolar Indígena; a criação de programas para fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; a manutenção de programas para a formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; o estabelecimento de parâmetros curriculares adequados às comunidades indígenas; e a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Embora a lei não tenha explicitado o sistema no qual está inserida a Educação Escolar Indígena pode-se afirmar que não é o Sistema Federal, pois que o art. 9º da LDB não citou as escolas indígenas como pertencentes àquele sistema.

Pela interpretação sistemática da LDB, verifica-se que o legislador inseriu essa modalidade de ensino na Educação Básica, fazendo referência à especificidade e à diferenciação nos arts. 26 § 4º, 32 § 3º; e no Título VIII - Das Disposições Gerais.

O art. 78 da LDB diz que o Sistema Federal de Ensino desenvolverá tão-somente programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, e no art. 79 consta que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Se a União apoia outros sistemas na promoção da Educação Escolar Indígena, está implícito que a ela não cabe sua execução. Essa interpretação vem ao encontro, embora em maior extensão, do que fora disciplinado no art. 1º do Decreto nº 26/91.

O que está evidenciado na LDB é o regime de colaboração entre as três esferas governamentais. Excluído o Sistema Federal de Ensino da tarefa de promover a Educação Escolar Indígena, essa atribuição fica por conta dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino.

Diante das peculiaridades da oferta dessa modalidade de ensino, tais como: um povo localizado em mais de um município; formação e capacitação diferenciada de professores indígenas exigindo a atuação de especialistas; ensino bilíngüe; processos próprios de aprendizagem, a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena é do Estado. Ao Sistema Estadual de

Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal.

Os municípios que tiverem interesse e condições de ofertar a Educação Escolar Indígena poderão fazê-lo por termo de colaboração com o Estado, devendo para tanto ter suas escolas regularizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse caso, escolas mantidas pelo poder municipal poderão integrar o sistema estadual de acordo com o art. 11, inciso I, da LDB.

Estima-se que existam hoje cerca de 1.500 escolas em áreas indígenas, atendendo a uma população educacional de aproximadamente 70 mil alunos matriculados nas primeiras séries e/ou ciclos do Ensino Fundamental. Essa clientela é atendida por cerca de 2.900 professores, dos quais mais de 2 mil são professores índios.

Para que possa de fato ser construído um sistema de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino, tal como previsto na LDB, e para que possa ser garantida uma escola específica e diferenciada, com professores indígenas habilitados em cursos de formação específicos, a responsabilidade pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena é dos sistemas estaduais de educação. Estes deverão contar com setores responsáveis pela Educação Escolar Indígena, os quais coordenarão e executarão todas as ações necessárias à implementação do atendimento escolar às comunidades indígenas e constituirão instâncias interinstitucionais, compostas por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, universidades e órgãos governamentais, para acompanhar e assessorar as atividades a serem desenvolvidas no âmbito estadual, tanto no que se refere à oferta de programas de formação de professores indígenas, visando à sua qualificação e titulação, quanto à oferta da Educação Escolar Indígena.

Os Sistemas Estaduais de Ensino deverão estar articulados ao Sistema de Ensino da União, tanto para receber apoio técnico e financeiro para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, quanto para seguir as diretrizes e as políticas nacionais traçadas para o setor, tal como preconiza a LDB.

Com a mudança na legislação, principalmente com o Decreto nº 26/91, emerge a questão da regularização das escolas indígenas, que devem agora desenvolver o ensino intercultural, diferenciado, específico e bilíngüe, coerentemente com o reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística.

Importa, assim, que fique garantida a regularização das escolas indígenas a partir dos parâmetros traçados pela Portaria Interministerial nº 559/91 e pela LDB. Para tanto, é necessária a alteração de normas dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal que não se baseiam no respeito à especificidade e à diferenciação da escola indígena.

Dada a diversidade de situações, ao fato de que várias sociedades indígenas têm seu território sob a influência de mais de um município e de que várias escolas indígenas, embora localizadas fisicamente em um município, estão mais próximas ou são atendidas por outro município, será mais adequado que as escolas indígenas sejam inseridas nos sistemas estaduais que se tornaram responsáveis pela execução das políticas relacionadas à Educação Escolar Indígena, podendo, em casos específicos, ter o apoio de municípios e de outras entidades já existentes. À União cabe a responsabilidade de traçar diretrizes e políticas para a Educação Escolar Indígena nos dispositivos da Lei nº 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), já que uma grande parcela dessas escolas não goza dos direitos previstos nesta lei.

Cumprir registrar que no projeto de lei, em discussão no Congresso Nacional, que institui o Plano Nacional de Educação, em conformidade com a interpretação da LDB, está proposta a atribuição aos Estados da responsabilidade legal pela Educação Escolar Indígena, quer diretamente, quer por meio de delegação de responsabilidade aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

### 3. A formação do professor indígena

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

Embora não haja nenhum levantamento exaustivo, estima-se que mais de 2 mil professores índios estejam atualmente trabalhando em escolas localizadas no interior das terras indígenas. Em quase sua totalidade, esses professores não passaram pela formação convencional em magistério: dominam conhecimentos próprios da sua cultura e têm precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Em função disso é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios, visando à sua titulação que deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possui a formação completa no Ensino Fundamental.

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;
- capacitação para produzir material didático-científico;
- capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena;
- capacitação sociolingüística para o entendimento dos processos históricos de perda lingüística, quando pertinente;
- capacitação lingüística específica, já que, normalmente, cabe a esse profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;
- capacitação para a condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que esse profissional, como, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:
  - realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
  - realizar levantamentos étnico-científicos;
  - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
  - realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade.

Deve-se ainda considerar que:

-A formação do professor índio dá-se em serviço, o que exige um processo continuado de formação para o magistério.

- A capacitação profissional do professor índio dá-se concomitantemente à sua própria escolarização.

- Diferentemente do professor não-índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas (compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático, etc.) têm de ser contempladas em seus cursos de formação.

- A capacitação do professor índio requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas de lingüística, antropologia e outras, nem sempre fáceis de serem acessados, dado o número exíguo de tais profissionais no país. O perfil desses especialistas não deve ser traçado apenas em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências que não se apoiam exclusivamente no fato de ter ou não um curso de licenciatura, requisito que faz parte das exigências dos Conselhos Estaduais de Educação para autorizar o funcionamento dos cursos.

O projeto pedagógico, a estruturação e o quadro docente dos cursos de formação de professores índios devem ser analisados a partir da especificidade desse trabalho, lembrando que iniciativas dessa natureza são muitas vezes realizadas em regiões de difícil acesso, ou em locais que não dispõem da infra-estrutura normalmente exigida. Os critérios para autorização e regulamentação desses cursos devem, assim, basear-se na qualidade do ensino a ser oferecido e na sua coerência com os princípios definidos na legislação referente à Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, os Conselhos Estaduais de Educação deverão constituir critérios próprios para a autorização, o reconhecimento e a regularização dos cursos de formação de professores indígenas, de forma que atendam a todas as peculiaridades envolvidas nesse tipo de trabalho.

Por último, considerando-se a especificidade do processo de formação do professor índio e que esse processo está em fase de implantação, é importante ressaltar a enorme dificuldade em fazer cumprir o § 4º do art. 87 da LDB, que determina o prazo de dez anos para que todos os docentes sejam habilitados. No entanto, a ausência de uma formação adequada para o professor provoca uma interrupção, na 4ª série, de um processo de educação diferenciada, bilíngüe, pluricultural e conduzido pelos próprios índios, havendo um corte nesse processo, pois o ensino passaria, então, a ser ministrado por professores não-índios, sem a formação requerida, ou em escolas urbanas, normalmente distantes das aldeias.

Essa nova escola indígena deve preparar-se para atender, futuramente, a outros níveis de ensino. Caso se defina como necessidade a habilitação dos docentes índios, a exemplo dos cursos por módulos, esta poderá ser adotada na oferta do Ensino Superior, devendo fazer parte dos programas de extensão das universidades.

#### 4. O currículo e sua flexibilidade

O respaldo legal à organização curricular específica da Educação Escolar Indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, está assegurado pela Constituição Federal de 1988, art. 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem. Também a LDB, no art. 79, delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e dos programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas e conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas. A LDB acentua, ainda e enfaticamente, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilingüismo e pela interculturalidade. Outros dispositivos presentes na LDB abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los.

Com relação a elaboração do currículo, a LDB enfatiza, no art. 26, a importância da consideração das *características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela* de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do Ensino Fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última.

Para que isso seja possível, é imperativo que os sistemas estaduais de ensino propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas.

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzido pelas sociedades indígenas poderá constituir a parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõe o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

O conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades, priorizado no processo educativo entre alunos e professores, deverá compor a base conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e microssocial, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade. Essa problemática e os ciclos naturais do desenvolvimento humano, que vão da infância, em suas várias fases, até a vida adulta, que não esgota a capacidade de aprender do ser humano, são determinantes de uma organização curricular por ciclos de formação. Essa lógica de organização pedagógica desloca o centro da razão que, se antes era o *conteúdo de ensino em séries*, passa a ser o *educando e sua aprendizagem em ciclos de formação*.

A mudança na concepção do currículo reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das conseqüências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento. O enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.

## 5. Flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas

Os profissionais que atuarão nas escolas indígenas devem pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Essa é uma tendência crescente em todo o Brasil. Regularizar a situação desses profissionais é uma urgência.

Hoje, a situação do vínculo empregatício dos professores indígenas é bastante diferenciada: há professores contratados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, outros pela Funai e por missões religiosas e há, também, professores que lecionam sem nenhum vínculo. Assim, é preciso instituir e regulamentar nas Secretarias Estaduais de Educação a carreira do magistério indígena, garantindo aos professores índios, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções que exercem e formação adequada para o exercício de seu trabalho. Para tanto, é necessário que os Sistemas Estaduais de Ensino instituem e regulamentem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria professor indígena como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequado às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

Os professores indígenas terão o concurso *público* como uma das formas de ingresso no *magistério indígena*. Outras formas de admissão, tais como processos públicos de seleção e contratos temporários, podem ser usadas na admissão ao magistério visando atender às realidades socioculturais e lingüísticas específicas e particulares de cada grupo, para que o processo escolar não sofra descontinuidade.

Para os professores, cuja formação escolar esteja acontecendo paralelamente à sua atuação como docentes, seu ingresso deve se feito ao final do processo de formação, por meio de concurso público, havendo nesse período de formação a possibilidade excepcional de admissão por contrato temporário, possibilitando estabelecer um determinado prazo de carência para a conclusão da formação já iniciada, carência adequada às necessidades locais e regionais.

As provas dos concursos públicos deverão ser elaboradas por especialistas em língua e cultura das respectivas comunidades indígenas, com especialidades que se referem aos parâmetros de formação, etnicidade e aspectos socioculturais e lingüísticos requeridos para o exercício do magistério indígena.

A remuneração deverá ser compatível com a função exercida, tornando-se isonômica em relação à praticada pelos estados e municípios aos quais as escolas indígenas estão administrativamente vinculadas.

## III - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA INDÍGENA

O reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas está alicerçado na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira. A Constituição e as leis decorrentes determinam o respeito às diferenças étnicas e culturais do país.

Os processos de descentralização e normatização dos sistemas de ensino podem se constituir em pilares, na garantia do desenvolvimento dos grupos étnicos assim identificados, de acordo com os seus costumes, sua organização social, suas línguas, crenças, tradições e diferentes formas de conceber o mundo.

Diante da clara intenção do legislador de reconhecer a diversidade, ele enfatiza a necessidade de ações concretas que garantam não só a sustentação da diversidade existente, mas busquem mecanismos que propiciem seu reforço e recuperação quando esta se encontrar enfraquecida,

que proporcionem 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 (Art. 78 da LDB).

E preciso reconhecer que, na prática, as questões decorrentes da sua operacionalização geram dificuldades que merecem a reflexão não só do órgão executor das políticas públicas, mas também da parceria muito estrita dos órgãos normativos, em particular dos sistemas educacionais, para que se concretize o respeito à diversidade, sem a perda da unidade.

Em se tratando, particularmente, da Educação Escolar Indígena, cabe à União e a seus órgãos executivos e normativos definir claramente as políticas e as ações para o setor. Compete privativamente à União legislar sobre *populações indígenas* ... (art. 22, I a XIV, da Constituição/88).

Isso posto e tomando por base o que se preceitua no art. 90 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é imperioso que a União, pelos seus órgãos próprios da Educação -Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação -, explicita o que deve ser entendido no quadro do funcionamento e da estrutura da nova escola indígena.

Impõe-se obviamente explicitar os fundamentos que alicerçam e especificam, no plano institucional, administrativo e organizacional, da escola indígena bilíngüe e intercultural (art. 78, LDB), a quem compete legislar nesse âmbito escolar. Da mesma forma, a quem compete definir em que sistema de ensino e educação devem integrar-se as escolas indígenas, quer aquelas que já existem há mais tempo, quer aquelas que serão criadas no futuro. De outra parte, não basta definir as competências de criação, é preciso, e talvez seja este o fulcro da questão, estabelecer, com total clareza, quem deve responsabilizar-se por sua manutenção e equipagem.

Após o Decreto Presidencial nº 26/91, a responsabilidade da Educação Escolar Indígena passou da Funai para o Ministério da Educação.

Assim, em vista desse novo contexto, quer do preceito constitucional, quer de disposições governamentais, é ao Ministério da Educação que estão afetas as responsabilidades últimas sobre a educação indígena como um todo. Contudo, as ações próprias do desenvolvimento das escolas indígenas já existentes, tais como sua plena regularização, seu incremento e constantes melhorias, serão feitas a partir do Ministério da Educação, pelos estados, ou melhor dito, pelos Sistemas Estaduais de Educação, podendo, em casos específicos e quando se manifestarem condições propícias, serem também desenvolvidas pelos municípios em colaboração com os respectivos estados.

Por princípio constitucional, as escolas indígenas, além das características de bilíngües e interculturais, deverão, todas elas, revestir-se de estrutura jurídica própria e constituir unidades escolares de atendimento peculiar e próprio das populações indígenas. Respeitada essa condição, não se vê objeção que, em alguns casos particulares, as mesmas escolas indígenas possam albergar também, porém secundariamente, a população não-indígena. Nesse caso, entretanto, esta última clientela, isto é, a população não-indígena, deverá, como disposição *sine qua non*, sujeitar-se às condições da clientela indígena.

Assim, a forma de vinculação, estrutura e funcionamento das escolas indígenas dependerá, acima de tudo, do fundamento legal e jurídico que lhes é próprio, constitucionalmente.

Mesmo sendo a dependência última do Ministério da Educação, define-se que a **ação imediata é dos Sistemas Estaduais de Educação**, cabendo a eles a criação da categoria Escola Indígena, sob a responsabilidade direta destes, e, quando em condições propícias, também dos Sistemas Municipais de Educação dos respectivos estados.

Definido o quadro da seqüência de responsabilidades e competências, entre Ministério da Educação e Sistemas Estaduais de Educação, subsiste, como conseqüência, a prática, no dia-a-dia, entre outras ações, dos processos próprios de aprendizagem, como se preceitua no parágrafo 3<sup>o</sup> do art. 32 da LDB.

A resposta, evidentemente, deve encontrar-se nas normatizações e nos regulamentos a serem expedidos pelos Sistemas Estaduais de Educação, a quem cabe essa tarefa. Entretanto, não bastam normas e definições. É preciso que os profissionais envolvidos no processo educativo tenham a qualificação necessária para tanto, o que implica a sua formação, principalmente considerando que ainda há um número muito grande de professores indígenas que não ultrapassam os primeiros anos do Ensino Fundamental. É portanto questão fulcral para que a escola indígena possa constituir-se e, mais do que tudo, possa alcançar os seus verdadeiros objetivos. O desenvolvimento curricular é função dos Sistemas Estaduais de Educação, em todos os níveis da Educação Básica.

Outro aspecto a ser considerado, e que é de grande importância, é a determinação legal fixando a duração do ano escolar em duzentos dias letivos, com quatro horas diárias de atividade escolar, o que perfaz outro imperativo legal, que é o das oitocentas horas anuais. As normas dos sistemas de Educação deverão conter as disposições de observância sobre essa matéria, ajustando-a às condições e aos hábitos dos indígenas, conforme o prescrito nas Diretrizes Curriculares editadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É válido opinar pela organização livre de uma programação própria no que tange ao currículo, como duração diária e anual. No caso das escolas indígenas, o importante não está no cumprimento rígido da temporalidade da escola, mas na garantia da observância e do respeito às qualidades socioculturais das diversas comunidades indígenas. Nessas condições, desenvolver um currículo deve ser entendido como a execução de programas específicos, incluindo sempre e necessariamente os conteúdos culturais correspondentes às diversas comunidades indígenas, em atenção ao disposto no art. 79 da LDB, garantida a flexibilidade e a contextualização adequadas às condições dos respectivos povos indígenas.

Os princípios do bilingüismo e da interculturalidade, na prática pedagógica diária, pressupõem uma organização curricular que articule conhecimentos, habilidades e valores socioculturais distintos, sem a perda de processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e jamais somente de obrigatoriedade legal.

Aos Sistemas de Educação e Ensino, respeitado o disposto nas Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, cabe formalizar normas que possam identificar:

a) o reconhecimento dos currículos das escolas indígenas, como vem especificado no art. 26 da Lei nº 9.394, que estabelece uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, esta exigida pelas características regionais e locais da sociedade indígena, da sua cultura, economia e clientela;

b) os diversos processos de admissão, matrícula e possíveis transferências de alunos, cabendo às escolas receptoras efetivarem uma avaliação diagnóstica para reclassificá-los, quando for o caso.

Isso posto, fica meridiana a responsabilidade dos sistemas de Educação na condução das ações escolares em todos os seus âmbitos, tanto na execução quanto no seu desenvolvimento, como escola própria, com ordenamento jurídico específico.

Finalmente, não se trata de uma escola híbrida como se fora parte do sistema de ensino estadual, municipal e parte indígena. Mas, isto sim, é uma escola bilíngüe e intercultural, a qual deve existir com estrutura e fundamento jurídico próprios, como quer, na verdade, tanto a Constituição Brasileira de 1988, quanto é exigência das normas derivadas daquela disposição de lei, já editadas pelo Conselho Nacional de Educação para toda a Educação Básica.

Esse tópico final, por sua vez, faz nova exigência: que se concentre na formação de professores indígenas e não-índios, em condições de suprir a atual falta, ainda em grande escala.

Em síntese, faz-se necessário que os profissionais envolvidos no trabalho educativo tenham conhecimento suficiente da realidade sociocultural das comunidades indígenas e sejam

capazes de organizar currículos que integrem áreas de conhecimento da vida cidadã indígena e não-indígena.

A sustentação para a organização de cronograma próprio está positivamente definida na legislação. A questão essencial a ser levantada no plano dos direitos civis é a da garantia da qualidade socioeducativa, que precisa ser viabilizada pelas políticas educacionais das secretarias estaduais e municipais de Educação

No plano da formação do professor para a escola indígena, bilíngüe e intercultural, é fundamental a formação de professores índios, o que exige cursos específicos de qualificação, evitando-se, assim, a criação de cursos nas mais diversas modalidades, porém com currículos convencionais.

As grandes mudanças preconizadas no país a partir da nova legislação abrem espaços às comunidades indígenas, cuja concretização, num primeiro momento, depende da quebra do tratamento convencional e burocrático com relação ao tema aqui proposto.

As comunidades indígenas e, em particular, as associações de professores indígenas têm cobrado do Ministério da Educação o delineamento de uma política que oriente a educação escolar para cada um dos mais de 200 povos existentes no Brasil. A legislação ora vigente permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos, em harmonia com os sistemas de ensino sob a coordenação do Ministério da Educação, levando-se em conta a localização geográfica, suas formas tradicionais de organização e suas maneiras próprias de conservar e desenvolver suas culturas e suas línguas.

Finalmente, considerando-se que vários povos indígenas ainda não vivenciaram a experiência da escolarização, que são poucas as experiências de formação de professores indígenas e que as existentes ainda não concluíram o processo, será inviável o cumprimento do prazo estabelecido no § 4º do art. 87 da LDB, sendo necessário um tratamento diferenciado desses professores, ampliando-se os prazos previstos na lei.

#### **IV - AÇÕES CONCRETAS VISANDO À IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Diante da dinâmica dos fatos e da abertura das leis, é imprescindível a participação efetiva dos sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios no estabelecimento e no cumprimento de normas, com a adoção de diretrizes que visem à implementação de uma nova concepção de Educação Escolar Indígena por todo o país. Para tanto, é necessária a definição das respectivas competências entre a União, os estados e os municípios:

À União compete:

- legislar privativamente sobre a Educação Escolar Indígena;
- definir diretrizes e políticas nacionais de Educação Escolar Indígena;
- elaborar diretrizes curriculares para a organização didático-pedagógica da Escola Indígena;
- elaborar diretrizes para a formação e a titulação dos professores indígenas;
- acompanhar e avaliar as atividades e o desenvolvimento institucional e legal dos estabelecimentos das escolas indígenas, integradas nos sistemas de ensino estaduais e municipais de educação;
- apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa;

- redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, adaptando-os às peculiaridades indígenas;

- acompanhar, incentivar, assessorar e avaliar o desenvolvimento de ações na área de formação continuada e titulação dos professores indígenas;

- implantar medidas para a difusão e o conhecimento do povo brasileiro a respeito da pluralidade e da interculturalidade dos povos indígenas existentes no Brasil.

Aos estados compete:

- responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;

- criar a categoria Escola Indígena em suas redes de ensino;

- criar uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e dotação orçamentária, para o gerenciamento da Educação Escolar Indígena no estado;

- regulamentar administrativamente e definir diretrizes para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, integrando-as como unidades autônomas e específicas na estrutura estadual;

- prover os estabelecimentos de ensino e educação indígenas de recursos humanos e materiais para o seu pleno funcionamento;

- responsabilizar-se pela validade do ensino ministrado e pela emissão dos certificados correspondentes;

- criar um programa específico para a Educação Escolar Indígena, com previsão de dotação orçamentária e financeira;

- promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;

- criar a categoria Professor Indígena dentro da carreira do magistério;

- formular um programa estadual para a formação de magistério indígena;

- constituir instância interinstitucional a ser composta por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais e não-governamentais para acompanhar e assessorar as atividades desenvolvidas para oferta de Educação Escolar Indígena;

- efetuar convênios com os municípios para que estes assumam, quando for o caso, escolas indígenas em sua jurisdição.

Para que seja viabilizada a Educação Escolar Indígena no âmbito do Sistema de Ensino Estadual e, quando for o caso, mediante convênio com o Sistema de Ensino Municipal, na perspectiva do que preconiza a LDB, faz-se necessário o provimento de uma estrutura administrativo-pedagógica com recursos humanos qualificados e dotação orçamentária. Essa estrutura administrativa deverá formular um plano de trabalho, a partir das orientações e das diretrizes traçadas pela União, tanto para a oferta da educação escolar às comunidades indígenas sob sua jurisdição, quanto para a formação e a titulação dos professores indígenas.

Para o desenvolvimento de seus trabalhos, é importante que essa esfera administrativa disponha de:

1 - acervo documental sobre legislação e educação indígena, diagnósticos, relatos históricos e levantamentos estatísticos do contexto estadual e/ou municipal referentes às escolas indígenas;

2- equipe de formadores qualificados, composta de antropólogos, lingüistas, pedagogos e professores especialistas nas áreas de conhecimento, requerida ainda formação de docentes para o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

O referido programa deverá contemplar:

- a proposição e definições de políticas de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena para o estado ou município;
- metas para um programa específico sobre Educação Escolar Indígena;
- levantamento das condições materiais e diagnóstico da situação educativa nos diversos contextos indígenas, providenciando o respectivo cumprimento;
- elaboração e planejamento para a implementação da política educacional vigente;
- organização, acompanhamento e avaliação da formação inicial e continuada dos professores indígenas;
- avaliação e apresentação de relatório anual, à Secretaria de Educação, do trabalho desenvolvido com as escolas indígenas.

Além da estrutura administrativo-pedagógica, é de fundamental importância que os Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino elaborem suas regulamentações e programas para a Educação Escolar Indígena com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É imprescindível, para o bom funcionamento do programa de Educação Escolar Indígena, o estabelecimento de convênios e parcerias com instituições que possam contribuir para o seu desenvolvimento, notadamente universidades locais e organizações indígenas e de apoio aos índios.

É importante ressaltar que a dotação orçamentária que garanta os recursos financeiros geradores para a Educação Escolar Indígena compete tanto à União quanto aos estados e aos municípios, neste último caso, quando couber.

Em relação aos recursos orçamentários da educação, é vital que se frise que o atendimento financeiro, principalmente para o Ensino Fundamental da Escola Indígena, seja pleno e jamais sofra qualquer forma de discriminação. Por certo, essa é uma dívida da Nação brasileira; é um resgate imprescindível e inquestionável.

## **V - CONCLUSÃO**

Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro. Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros.

Ao regulamentar dispositivos constantes na LDB e respondendo à consulta encaminhada pelo MEC, o CNE acredita que contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, lingüísticas e científicas, próprias dessas comunidades, e ao mesmo tempo objetivando o acesso com êxito à interculturalidade, ao bilingüismo e ao conhecimento universal com qualidade social.

É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento

auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude.

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, em vez de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades.

Ao se debruçar pela primeira vez sobre esta matéria, o Conselho Nacional de Educação espera poder colaborar para o processo de construção de escolas indígenas verdadeiramente integradas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil, com a certeza de que se está vivendo um novo momento na história da educação brasileira. Ao finalizar este trabalho, o CNE coloca-se à disposição dos povos indígenas para buscar caminhos que tornem efetivos os avanços conquistados e inscritos na atual legislação.

## **VI - EQUIPE DE TRABALHO**

Além do relator e dos membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, participaram ativamente na elaboração deste Estudo-Parecer a Prof<sup>a</sup> Ivete Campos, Coordenadora-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação, o Prof. Luís Donisete Benzi Grupioni, membro do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, bem como membros da Procuradoria-Geral da República, Dr<sup>a</sup> Ieda Hoppe Lamaison e Dr<sup>a</sup> Débora Duprat, indicadas por aquela instituição.

Brasília, 14 de setembro de 1999.

Conselheiro Kuno Paulo Rhoden (Pe. S.J.) - Relator

## **VII - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator. Sala das Sessões, 14 de setembro de 1999. Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente Conselheiro Francisco Aparecido Cordão - Vice-Presidente.

## RESOLUÇÃO CEB nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999

*Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com base nos arts. 210, § 2º, e 231, *caput*, da Constituição Federal, nos arts. 78 e 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Parecer CNE/CEB nº 14/99, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 18 de outubro de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer, 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 a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2º - Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos;

II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV - a organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 3º - Na organização de escola indígena deverá 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 - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Art. 4º - As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

I - organização das atividades escolares, independentemente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II - duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e às especificidades próprias de cada comunidade.

Art. 5º - A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I - as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;

II - as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sociolingüísticas, em cada situação;

IV - os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V - a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Art. 6º - A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º - Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º - A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art. 9º - São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I - à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

a) legislar privativamente sobre a Educação Escolar Indígena;

b) definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;

d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;

e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo que atenda às necessidades escolares indígenas;

f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

II - aos Estados competirá:

a) responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;

b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;

c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento;

d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;

e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;

f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

**III** - aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;

c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.

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

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior, passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos estados, ouvidas as comunidades interessadas.

Art. 10. O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.

Art.11. Aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.

Parágrafo único. As necessidades específicas das escolas indígenas serão contempladas por custeios diferenciados na alocação de recursos a que se referem os arts. 2º e 13 da Lei nº 9.424/96.

Art. 12. Professor de escola indígena que não satisfaça às exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida.

Art. 13. A Educação Infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada.

Art. 14. Os casos omissos serão resolvidos:

I - pelo Conselho Nacional de Educação, quando a matéria estiver vinculada à competência da União;

II- pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Ficam revogadas as disposições em contrário.

**Ulysses de Oliveira Panisset**

Presidente da Câmara de Educação Básica

## **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**Presidente:** Ulysses de Oliveira Panisset

### **Câmara de Educação Básica**

**Presidente:** Francisco Aparecido Cordão

**Vice-Presidente:** Carlos Roberto Jamil Cury

#### **Conselheiros:**

Antenor Manoel Napolini

Ataíde Alves

Edla de Araújo Lira Soares

Guiomar Namó de Mello

Iara Glória Areias Prado

Kuno Paulo Rhoden

Nélio Marco Vincenzo Bizzo

Sylvia Figueiredo Gouvêa

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira

Ulysses de Oliveira Panisset

### **Câmara de Educação Superior**

**Presidente:** Arthur Roquete de Macedo **Vice-**

**Presidente:** José Carlos Almeida da Silva

#### **Conselheiros:**

Carlos Alberto Serpa de Oliveira

Éfrem de Aguiar Maranhão

Eunice Ribeiro Durham

Francisco César de Sá Barreto

Lauro Ribas Zimmer

Maria Helena Guimarães de Castro

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Silke Weber

Vilma de Mendonça Figueiredo

Yugo Okida

**Secretário-Executivo:** Raimundo José Miranda Souza

**Conselho Nacional  
de Educação**

**MINISTÉRIO  
DA EDUCAÇÃO**  
BOA ESCOLA PARA TODOS

**GOVERNO  
FEDERAL**  
Trabalhando em todo o Brasil