SUMÁRIO

UFC

Técnico em Assuntos Educacionais

Conhecimentos Específicos

Política educacional: Políticas Educacionais Brasileiras Pós 1990: Ensino superior como direito. Ações e políticas de inclusão e diversidade em educação. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil: ações voltadas para gênero, idade, idioma, cultura, raça, identidade sexual e nível de renda. As relações entre os processos de democratização, humanização e universalização da educação. Educação profissional e tecnológica: ações e políticas de formação, organização, financiamento, competências e responsabilidades, formação de docentes, certificação, gestão e avaliação. Financiamento da educação superior no Brasil. O ensino superior na legislação educacional. **1**

Legislação e documentação sobre funcionamento e regulamentação do ensino superior: Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará (UFC); **111**

Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); **148**

Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); **175**

Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017; **182**

Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010; **204**

Portaria nº 1, de 5 de janeiro de 2009, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para fins de reconhecimento dos cursos superiores de Tecnologia; **232**

Portaria nº 2, de 5 de janeiro de 2009, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para reconhecimento de cursos de graduação - Bacharelados e Licenciaturas; **232**

Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, que trata do Índice Geral de Cursos (IGC); **233**

Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para fins de renovação de reconhecimento dos cursos de Graduação; **233**

Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial; **234**

Parecer CNE/CES nº 136, de 4 de junho de 2003 - Esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES nº 776/1997, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação; **236**

Parecer CNE/CES nº 583/2001, que orienta para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação; **241**

Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **244**

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. **247**

Organização e funcionamento dos sistemas, níveis e modalidades de ensino no Brasil. Avaliação de Cursos de Graduação. **249**

Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Concepções do Processo de Ensino-Aprendizagem e Abordagens Pedagógicas: Relações entre as teorias e práticas de ensino; Processo de ensino-aprendizagem: relação professor/aluno no processo pedagógico; Bases psicológicas do ensino-aprendizagem. **266**

Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdos de ensino, métodos e técnicas. **324**

Avaliação escolar centrada na aprendizagem: abordagens processuais e inclusivas. **342**

Conhecimentos Específicos

Currículo, cultura, sociedade: os modelos de discurso pedagógico e as formas e estruturas do conhecimento. **.....371**

Novas tecnologias aplicadas à educação: plataformas de aprendizagem virtuais, Educação à Distância (EAD), mídias aplicadas à educação. Novas formas de organização do conhecimento: interdisciplinaridade, flexibilização e aprendizagem significativa. **.....391**

Olá Concurseiro, tudo bem?

Sabemos que estudar para concurso público não é tarefa fácil, mas acreditamos na sua dedicação e por isso elaboramos nossa apostila com todo cuidado e nos exatos termos do edital, para que você não estude assuntos desnecessários e nem perca tempo buscando conteúdos faltantes. Somando sua dedicação aos nossos cuidados, esperamos que você tenha uma ótima experiência de estudo e que consiga a tão almejada aprovação.

Pensando em auxiliar seus estudos e aprimorar nosso material, disponibilizamos o e-mail ***professores@maxieduca.com.br*** *para que possa mandar suas dúvidas, sugestões ou questionamentos sobre o conteúdo da apostila. Todos e-mails que chegam até nós, passam por uma triagem e são direcionados aos tutores da matéria em questão. Para o maior aproveitamento do Sistema de Atendimento ao Concurseiro (SAC) liste os seguintes itens:*

01. Apostila (concurso e cargo);
02. Disciplina (matéria);
03. Número da página onde se encontra a dúvida; e
04. Qual a dúvida.

Caso existam dúvidas em disciplinas diferentes, por favor, encaminhar em e-mails separados, pois facilita e agiliza o processo de envio para o tutor responsável, lembrando que teremos até cinco dias úteis para respondê-lo (a).

Não esqueça de mandar um feedback e nos contar quando for aprovado!

Bons estudos e conte sempre conosco!

Política educacional: Políticas Educacionais Brasileiras Pós 1990: Ensino superior como direito. Ações e políticas de inclusão e diversidade em educação. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil: ações voltadas para gênero, idade, idioma, cultura, raça, identidade sexual e nível de renda. As relações entre os processos de democratização, humanização e universalização da educação. Educação profissional e tecnológica: ações e políticas de formação, organização, financiamento, competências e responsabilidades, formação de docentes, certificação, gestão e avaliação. Financiamento da educação superior no Brasil. O ensino superior na legislação educacional

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Aspectos Históricos

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, conhecida pela sigla SECAD, desde 2004, o Ministério da Educação agilizou os enfrentamentos das injustiças encontradas em nosso país. O objetivo é a universalização do acesso, a permanência e aprendizagem na escola pública, com a construção participativa de uma proposta de Educação Integral, através da ação articulada entre os entes federados e a organização civil, principalmente quando se diz respeito à superação das desigualdades e afirmação dos direitos mediante às diferenças.

Entre o final de 2007 e ao longo de primeiro semestre de 2008, gestores municipais e estaduais, que representam a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação pública e de professores universitários reuniram-se periodicamente, com a coordenação do SECAD e convocação do MEC, para contribuírem para o debate nacional. Nessas reuniões debatia-se sobre uma política de Educação Integral, sustentada na intersetorialidade da gestão pública, com uma possível articulação com a sociedade civil e no diálogo entre os saberes clássicos e contemporâneos.

Base Conceitual

Antes de adentrar no contexto que envolve as Políticas Públicas Educacionais[1], tem-se o entendimento do que vem a ser Política Pública, que a partir da etimologia da palavra se refere ao desenvolvimento a partir do trabalho do Estado junto à participação do povo nas decisões.

Sob este entendimento conceitua-se que:

Se "políticas públicas" é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é ***tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação****. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar*.[2]

É importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes as escolas públicas, mas também, a construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação. Neste entendimento, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas.

No Brasil, com ênfase para a última década a expressão Políticas Públicas ganhou um rol de notoriedade em todos os campos, fala-se de Políticas Públicas para a educação, saúde, cultura, esporte, justiça e assistência social. No entanto, tais políticas nem sempre trazem os resultados esperados, pois somente garantir o acesso a todos estes serviços públicos não significa que estes tenham qualidade e, que efetivamente, os usuários terão seus direitos respeitados.[3]

---

[1] *FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. dos. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. Revista LABOR nº 11, v.1, 2014.*

[2] *OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.*

[3] *SETUBAL, Maria Alice. Com a palavra... Consulex. Ano XVI. N.382. 15 de Dezembro de 2012.*

Diante destes aspectos tem-se que as Políticas Públicas se voltam para o **enfrentamento** dos problemas existentes no cotidiano das escolas, que reduzem a possibilidade de qualidade na educação. No entanto, somente o direcionamento destas para a educação não constitui uma forma de efetivamente auxiliar crianças e adolescentes a um ensino de melhor qualidade, posto que existam outros pontos que também devem ser tratados a partir das Políticas Públicas, como os problemas de fome, drogas e a própria violência que vem se instalando nas escolas em todo o Brasil.[4]

Quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem trata-se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania.[5]

Tem-se que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação, são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente, o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares.[6]

Neste sentido, tem-se que as Políticas Públicas Educacionais estão diretamente ligadas a qualidade da educação e, consequentemente, a construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade.

Educação pública no Brasil: Uma História de Encontros e Desencantos

A escola pública brasileira vem demonstrando, especialmente, nas últimas décadas um processo de desenvolvimento no contexto organizacional e de gestão, partindo do princípio que a democracia gera qualidade e oportunidade a todos também no âmbito escolar. Porém, a educação pública necessita mais do que oferecer escolas, mas é imprescindível ter docentes conscientes de seu papel educacional, tanto quanto social, bem como sejam oferecidas as crianças oportunidades de aprendizagem a partir da construção de conhecimento.[7]

A luta por uma escola cidadã no Brasil é envolvida por uma história de encontros e desencantos em que nem sempre o foco dos projetos é a qualidade da educação e a construção da cidadania, isto é:

Ao evidenciar um conjunto de concepções, práticas e estruturas inovadoras, a experiência da escola cidadã aponta possibilidades de uma educação com qualidade social, não redutora à dinâmica mercantil. O desenvolvimento de uma cultura participativa, de uma inquietação pedagógica com a não-aprendizagem, da busca dos aportes teóricos da ciência da educação, legítima a ideia de que a não-aprendizagem é uma disfunção da escola e que a reprovação e a evasão são mecanismos de exclusão daqueles setores sociais que mais necessitam da escola pública. Isso levou à convicção da necessidade de reinventar a escola, de redesenhá-la de acordo com novas concepções. Os avanços na formação em serviço evidenciaram aos educadores que a estrutura convencional da escola está direcionada para transmissão, para o treinamento e para a repetição, tendendo a neutralizar as novas proposições pedagógicas, no máximo transformando-as em modismos fugazes. Por isso, embora essenciais, não bastam apenas mudanças metodológicas, novidades teóricas, a adesão aos princípios de uma escola inclusiva, democrática, com práticas avaliativas voltadas ao sucesso do educando, é indispensável ainda a superação da estrutura taylorista-fordista, redefinindo os espaços, os tempos e os modelos de trabalho escolar.[8]

Neste sentido, se observam que as transformações vivenciadas no cenário educacional, especialmente, nas escolas públicas nas últimas décadas, estão diretamente ligadas às mudanças ocorridas nos campos político, social, econômico e cultural, que originam uma nova situação nas condições de vida da sociedade, seja no campo social ou econômico.[9]

Compreender a necessidade de qualidade na educação e buscar a construção desta qualidade somente ocorre quando a escola cumpre com seu papel social e educacional.[10]

Dentre os processos que envolvem o desencanto com a educação pública, tem-se o fato de que:

---

[4] *QUADROS, Neli Helena Bender de. Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: inquietudes e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Passo Fundo - RS: Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 2008.*

[5] *GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. Revista de Educação. PUC-Campinas. Campinas. n.24. jun. 2008.*

[6] *FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.*

[7] *BOLZANO, Sonia Maria Nogueira. Do direito ao ensino de qualidade ao direito de aprender com qualidade - o desafio da nova década. In: LIBERTI, Wilson Donizeti. Direito à educação: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.*

[8] *AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. Estud. av. v.21. n.60. São Paulo. May/Aug. 2007.*

[9] *FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva; GRECO, Maria Terêsa Cabral; CARDOSO, Rosinete Costa Fernandes. Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento. IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.*

[10] *SAVIANI, Demerval. História das ideais pedagógicas no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.*

Crianças de 5ª série que não sabem ler nem escrever, salários baixos para todos os profissionais da escola, equipes desestimuladas, famílias desinteressadas pelo que acontece com seus filhos nas salas de aula, qualidade que deixa a desejar, professores que fingem que ensinam e alunos que fingem que aprendem. O quadro da Educação Brasileira (sobretudo a pública) está cada vez mais desanimador. [...].[11]

Esta realidade de desencanto com a educação brasileira assegura a esta um status de baixa qualidade, seja no contexto de toda a estrutura organizacional e educacional vivenciada, seja nos resultados de desempenho dos estudantes no processo ensino e aprendizagem.

Várias políticas públicas foram lançadas por todos os setores do governo federal para se alcançar os objetivos propostos pela Constituição Federal. A título de exemplo, entre outras políticas podem ser citadas as seguintes:

a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-(FUNDEB);
b) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);
c) Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
d) Programa Bolsa Família;
e) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);
f) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
g) Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE);
h) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEN;
i) Sistema de Seleção Unificada (SISU);
j) Programa Universidade para Todos (PROUNI);
k) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).

O Plano Nacional de Educação é a política pública mais atual e tem como objetivo a melhoria da educação. Está amparado na Constituição Federal e visa efetivar os deveres do Estado em relação à Educação. Os planos devem contemplar a realidade nacional, estadual e municipal, razão pela qual se mostra de extrema relevância o diagnóstico realizado.

A participação de todos redunda do modelo democrático assumido pelo País e previsto constitucionalmente. Mas, esta participação tem outro efeito, o princípio do pertencimento da coisa pública, ou seja, as pessoas tendem a se comprometer com o que lhes pertence, o que lhes diz respeito. Quando se tem um plano elaborado com a efetiva participação dos professores, educadores, pais, funcionários, vereadores, do executivo, enfim de toda a sociedade, a possibilidade de não se tornar um plano fictício ou dissociado da realidade local é muito menor, pois cobranças advirão da sua implementação, inclusive em esferas extra educacionais, com a participação do Ministério Público e Judiciário.

A Qualidade da Educação

A qualidade na educação é elemento complexo devido a sua abrangência e necessidade de ter nas características físicas da escola, nos docentes e na didática de ensino fatores que possibilitem a construção desta qualidade. Isto não significa dizer que nenhuma criança ou adolescente fique fora da sala de aula é, importante que exista qualidade nesta escola básica, oferecida para todos.[12]

Com a necessidade de construir uma sociedade mais justa, digna e cidadã as discussões sobre a qualidade da educação se exacerbaram, neste campo tem-se que:

A QUALIDADE do ensino tem sido foco de discussão intensa, especialmente na educação pública. Educadores, dirigentes políticos, mídia e, nos últimos tempos, economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento têm ocupado boa parte do espaço dos educadores, emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a incompetência dos educadores para produzir soluções que empolguem a qualificação do ensino. Essa invasão de profissionais não identificados ou não envolvidos com as atividades do campo educacional merece uma reflexão. Não se trata aqui de preconizar o monopólio da discussão da educação aos educadores, mas de registrar a intensa penetração ideológica das análises, dos procedimentos e das receitas tecnocráticas à educação.[13]

---

[11] *BENCINI, Roberta; MORAES, Trajano de; MINAMI, Thiago. O desafio da qualidade não dá mais para esperar: ou o Brasil coloca a Educação no topo das prioridades ou estará condenado ao subdesenvolvimento. A boa notícia é que a situação tem jeito se a sociedade agir já. Nova Escola. Ano XXI. N.1996. Out. de 2006.*

[12] *BOLZANO, Sonia Maria Nogueira. Do direito ao ensino de qualidade ao direito de aprender com qualidade - o desafio da nova década. In: LIBERTI, Wilson Donizeti. Direito à educação: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.*

[13] *AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. Estud. av. v.21. n.60. São Paulo.2007.*

A qualidade da educação, especialmente nas escolas públicas não podem ser construídas com base unicamente em políticas quantitativas e privatizadoras, em que a escola particular seja símbolo de eficiência, mas em programas que tenham no resgate da qualidade da escola pública a sua força para alcançar efetivamente um melhor nível educacional.

No Brasil a eficiência das escolas públicas, que poderiam ser traduzidas em qualidade educacional, está intimamente ligada a influência tecnicista dos americanos e do humanismo republicano. Porém, este humanismo é contraditório, pois não tem por objetivo a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e, sim, de seus direitos, fazendo surgir um paternalismo que oprime a escola a oferece educação e não educação de qualidade.[14]

Esta qualidade não é alcançada com uma educação institucionalizada que busca fornecer conhecimento já pronto para que as crianças e os adolescentes continuem a propagação desta sociedade mercantilizada, mas deve buscar a geração e transmissão de valores éticos, morais e cidadãos que efetivamente são construtores de novos conhecimentos e de uma sociedade a luz da cidadania.[15]

Amparo Constitucional[16]

A Constituição Federal Brasileira de 1988, considerada a mais humana de todos os tempos, trouxe em seu bojo abordagens importantes para a educação. Nesta contextualização, o artigo 205 preleciona que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[17]

Não obstante aponta-se que a Constituição Federal (CF) não traz em seu bojo somente o acesso à escola, mas o pleno desenvolvimento das pessoas a partir da educação, o que denota a pertinência de uma educação de qualidade. Sendo que a CF em seu art. 205, VII, menciona a "garantia de padrão de qualidade" do ensino, ou seja, não apenas o acesso de crianças e adolescentes a escola, mas um ensino de qualidade. Garantia está também presente no inciso IX do art. 4º da LDB.

Ao tratar sobre a educação à luz da Constituição Federal, tem-se que segundo a: "[...] legislação brasileira, o direito à educação engloba os pais, o Estado e a comunidade em geral e os próprios educandos, mas é obrigação do Estado garantir esse direito, inclusive quando o assunto é qualidade. [...]".[18]

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 a educação pública de qualidade é obrigação do Estado, sendo ainda o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, um direito público subjetivo, BRASIL.[19]

A Constituição Federal em seu art. 6º preceitua:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Neste enfoque quando é negado a qualquer criança ou adolescente o seu direito de frequentar uma escola e receber um ensino de qualidade, possibilitando a construção de valores que o levam ao exercício da cidadania, se está negando um direito social amparado na Constituição Federal.

Amparo em Leis Federais

Na organização do Estado Brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96[20], de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11).

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o

---

[14] *LIBERATI, Wilson Donizetti. Conteúdo material do direito à educação escolar. In: LIBERTI, Wilson Donizeti. . Direito à educação: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.*

[15] *FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva; GRECO, Maria Terêsa Cabral; CARDOSO, Rosinete Costa Fernandes. Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento. IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.*

[16] *FERREIRA, Cleia Simone, Santos dos, Everton Neves. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. 2014.*

[17] *BULOS, Uadi Lammêgo. Constituição federal anotada. 9. ed. rev. e atual. até a EC n.57/2008. São Paulo: Saraiva, 2009.*

[18] *CABRAL, Karina Melissa; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. O direito à qualidade da educação básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. Educação. Porto Alegre. v.35. n.1. jan./abr. 2012.*

[19] *BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.*

[20] *BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

I - As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;

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

III - A Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

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

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

VI - A democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;

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

VIII - A gestão democrática e a avaliação;

IX - A formação e a valorização dos profissionais da educação;

X - O financiamento da educação e o controle social.

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

I - Os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);

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

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

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

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

VI - A formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008, da Educação Básica;

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

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

IX - A aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que institui as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que devem ter sido implantados até dezembro de 2009;

X - As recentes avaliações do PNE, sistematizadas pelo CNE, expressas no documento Subsídios para Elaboração do PNE Considerações Iniciais. Desafios para a Construção do PNE (Portaria CNE/CP nº 10/2009);

XI - A realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema central “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação - Suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, tencionando propor diretrizes e estratégias para a construção do PNE 2011-2020;

XII - A relevante alteração na Constituição, pela promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que, entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como reduz, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

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

Para a organização das orientações contidas neste texto, optou-se por enunciá-las seguindo a disposição que ocupam na estrutura estabelecida na LDB, nas partes em que ficam previstos os princípios e fins da educação nacional; as orientações curriculares; a formação e valorização de profissionais da educação; direitos à educação e deveres de educar: Estado e família, incluindo-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essas referências levaram em conta, igualmente, os dispositivos sobre a Educação Básica constantes da Carta Magna que orienta a Nação brasileira, relatórios de pesquisas sobre educação e produções teóricas versando sobre sociedade e educação.

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

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

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

No período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), desde o seu início até 2008, constata-se que, embora em ritmo distinto, menos de um terço das unidades federadas (26 Estados e o Distrito Federal) apresentaram resposta positiva, uma vez que, dentre eles, apenas 8 formularam e aprovaram os seus planos de educação. Relendo a avaliação técnica do PNE, promovida pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2004), pode-se constatar que, em todas as etapas e modalidades educativas contempladas no PNE, três aspectos figuram reiteradamente: acesso, capacitação docente e infraestrutura. Em contrapartida, nesse mesmo documento, é assinalado que a permanência e o sucesso do estudante na escola têm sido objeto de pouca atenção. Em outros documentos acadêmicos e oficiais, são também aspectos que têm sido avaliados de modo descontínuo e escasso, embora a permanência se constitua em exigência fixada no inciso I do artigo 3º da LDB.

Salienta-se que, além das condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela, e com sucesso. Esta exigência se constitui em um desafio de difícil concretização, mas não impossível.

O artigo 6º, da LDB, alterado pela Lei nº 11.114/2005,[21] prevê que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.

[21] *BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm*

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

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

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

Lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais. Como se sabe, as avaliações ENEM e Prova Brasil vêm-se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas de equidade, bem como proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas.

Além disso, é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006,[22] que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Há necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, a dos papéis e das funções sociais em seu dinamismo. Um dos desafios, entretanto, está no que Arroyo[23] aponta, por exemplo, em seu artigo, “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, em que assinala que as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica social. Com base no entendimento do autor, as diretrizes não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las. O comentário do autor é ilustrativo por essa compreensão: não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É (…) no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais.

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

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

---

[22] BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

[23] ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, set./dez. 1999.

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

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

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

As políticas de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, associados às normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos.

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

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Profissionalizante

O Brasil vive, nos últimos anos, um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico tendo o aumento do Produto Interno Bruto ultrapassado a casa dos 7%, em 2010. Este processo de crescimento tem sido acompanhado de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimentam. Evidenciam-se, porém, novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento vigente no País. A educação, sem dúvida, está no centro desta questão.

O crescimento da economia e novas legislações, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Emenda Constitucional nº 59/2009 - que extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU) - e dispôs sobre outras medidas, têm permitido ao País aumentar o volume de recursos destinados à Educação.

Tais iniciativas, nas quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem tido destacada participação, visam criar condições para que se possa avançar nas políticas educacionais brasileiras, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, à formação e valorização dos profissionais da educação e à inclusão social.

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio - última etapa da Educação Básica - em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a

cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento. Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional no 59, de novembro de 2009.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é, atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). Observe-se que essas taxas diferem de região para região e entre as zonas urbana e rural. Há também uma diferença significativa entre as escolas privadas e públicas.

Em resposta a esses desafios que permanecem, algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal foram desenvolvidas com a proposta de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizam para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito deste Conselho, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Diante o contexto de atualização geral do conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades de Educação Básica que deve ser entendida a demanda atual, que é objeto do presente Parecer, houve especificamente, da definição de novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também definindo normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como para os cursos e programas de especialização técnica de nível médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio organizados segundo a lógica dos itinerários formativos.

A Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação, prevista no inciso III do art. 39 da atual LDB, será objeto de outro Parecer e respectiva Resolução, produzidos a partir de estudos conduzidos por uma Comissão Especial Bicameral, constituída no âmbito do Conselho Pleno, com a finalidade de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica”.

Especificamente em relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentadas as dimensões da formação humana que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Uma política educacional requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas a diversos ministérios responsáveis pela definição e implementação de políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar a Educação Profissional de forma integrada e inclusiva como política pública educacional é necessário pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação, por exemplo, das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento de experiências curriculares e de implantação de polos de desenvolvimento da indústria e do comércio, entre outras. Enfim, é necessário buscar a caracterização de seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, inclusivo e solidário do estado brasileiro.

Eis o desafio enfrentado, conseguir aproximar as experiências da vida cotidiana, articulando com os mais variados setores das políticas públicas. Para tanto, devemos conhecer as proposições e articular com a construção de um projeto de educação integral, com qualidade social.

Devemos fazer valer o que a Constituição Federal, através de seus instrumentos nos oferece, como por exemplo uma educação pública de qualidade oferecida a todos.

Questões

01. (IF/ES - Pedagogo) De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, quanto aos Níveis e as Modalidades de Ensino da educação brasileira, analise as proposições:

I) A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação, e de extensão.

II) O ensino médio, etapa secundária da educação básica, com duração mínima de dois anos, terá como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho.

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

IV) A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: articulada com o ensino médio; e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino fundamental.

V) A educação escolar compõe-se de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior.

Assinale a alternativa que apresente somente as proposições CORRETAS.

(A) I, II, V
(B) I, III, IV
(C) I, III, V
(D) III, IV
(E) II, IV, V

02. (IDECAN - Prefeitura de Natal - RN - Psicólogo) Acerca da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, assinale a afirmativa INCORRETA.

(A) Prevê pelo menos 5% do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do FUNDEB, somados aos, no mínimo, de 25% desses impostos e transferências em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino.

(B) A União desenvolverá e apoiará políticas de estímulo às iniciativas de melhoria de qualidade do ensino, acesso e permanência na escola, promovidas pelas unidades federadas, em especial aquelas voltadas para a inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco social.

(C) A instituição dos Fundos previstos da supracitada Lei e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases.

(D) A União, os Estados e o Distrito Federal desenvolverão, em regime de colaboração, programas de apoio ao esforço para conclusão da educação básica dos alunos regularmente matriculados no sistema público de educação que cumpram pena no sistema penitenciário, exceto na condição de presos provisórios.

03. (AL/SP - Agente Técnico Legislativo Especializado - Pedagogia - FCC). A aproximação entre as instituições públicas de ensino e as famílias dos estudantes é incentivada pelas gestões democráticas escolares, especialmente via Conselhos de Escola, por se compreender que

(A) a comunidade tem um papel político relevante e deve se responsabilizar pelas decisões de natureza pedagógica nas escolas.

(B) a sociedade tem o direito de conhecer e fiscalizar a implementação das ações educativas e das políticas educacionais em vigor.

(C) os pais são os que melhor conhecem seus filhos e, portanto, sabem indicar as condutas mais apropriadas para a escola cumprir seus objetivos educacionais.

(D) a colaboração das APMs na conservação das escolas e no apoio às atividades complementares é fundamental ao bom funcionamento das instituições.

(E) as famílias podem constituir uma base de apoio importante para a direção diante de conflitos extraescolares com grupos de alunos.

04. Julgue o item subsequente: A Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação será objeto de outro Parecer e respectiva Resolução, produzidos a partir de estudos conduzidos por uma Comissão Especial Unicameral, constituída no âmbito do Conselho Pleno.

( ) Certo ( ) Errado

05. (ANVISA - Técnico Administrativo - CETRO). A respeito das Políticas Públicas, é correto afirmar que

(A) geram bens públicos e privados.
(B) são o resultado da atividade política.
(C) não possuem aspecto coercitivo.
(D) leis orgânicas municipais são políticas públicas.
(E) Estados e Municípios priorizam a ocupação do que se convencionou denominar a *high politics*.

Gabarito

01.C / 02.D / 03.B / 04.Errado / 05.B

Comentários

01. Resposta: C

I - Certo

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I cursos sequenciais

II de graduação

III de pós-graduação

IV de extensão

II - Errado

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

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

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

III - Certo

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

IV - Errado

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

I articulada com o ensino médio;

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

V - Certo

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

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

II educação superior.

02. Resposta: D

Parágrafo único. A União, os Estados e o Distrito Federal desenvolverão, em regime de colaboração, programas de apoio ao esforço para conclusão da educação básica dos alunos regularmente matriculados no sistema público de educação:

I - Que cumpram pena no sistema penitenciário, ainda que na condição de presos provisórios;

03. Resposta: B

As Políticas Públicas Educacionais estão diretamente ligadas a qualidade da educação e, consequentemente, a construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade.

04. Resposta: Errado

A Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação, prevista no inciso III do art. 39 da atual LDB, será objeto de outro Parecer e respectiva Resolução, produzidos a partir de estudos conduzidos por uma Comissão Especial Bicameral, constituída no âmbito do Conselho Pleno, com a finalidade de "redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica".

05. Resposta: B

Entende-se por políticas públicas tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação.

PROCESSOS E CONTRADIÇÕES NA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DOS ANOS 90

[24]Como aponta Silva, nas décadas de 1970 e de 1980, a partir da crise econômica e da desarticulação que fundamentava o Estado, a reforma do Estado atingiu o que denominou-se de garantia da governabilidade. Apple, Au, Gandin e colaboradores destacam que essa capacidade de gerenciamento do Estado, tiveram grandes influências de duas variantes apresentadas por Foucault, que se resumem em empreendedorismo, redefinição da Lei pela economia atrelada ao social.

Silva defende que o processo de reforma no Brasil passou por dois momentos:

O primeiro corresponde ao período de retomada da ofensiva do neoliberalismo estendendo-se até o início da década de 1990. O Estado foi duramente criticado pelo seu caráter intervencionista, exigindo-se a redução do seu "tamanho" como uma condição livre ao funcionamento do mercado. [...] No segundo momento, esboçou-se uma suposta alternativa ao caos provocado pelas políticas neoliberais, representando uma mudança parcial de rota mediante o reconhecimento da gravidade da situação socioeconômica reinante em alguns Estados nacionais.

Reforçou-se, portanto, a retórica da reforma como um caminho para a promoção das chamadas políticas sociais, voltando-se a atenção para o agravamento do problema do desemprego e da pobreza e para a necessidade de regular minimamente o movimento do capital. Aparece nesse contexto, as políticas neoliberais reforçadas pelos principais organismos de fomento à economia mundial com projetos que vão de encontro ao combate desses agravantes sociais. Segundo dados de Silva (2003), no Brasil, as orientações neoliberais foram orientadas na chamada transição democrática pelos principais organizadores do governo, intelectuais e lideranças sindicais, ainda na década de 1980 e foram intensificadas na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Trazendo análises sobre tais implicações do neoliberalismo no Brasil, a autora em enfoque demonstra que, a entrada no mundo globalizado é singular em cada país. No caso do Brasil, por exemplo, que tem uma economia semiperiférica, a transnacionalização agrava a relação entre o centro e a periferia. Essa chamada reforma do aparelho estatal brasileiro, embora presente no debate político desde a década de 1980 adquiriu grande importância e centralidade nas discussões no governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1990. Contudo, essa "reforma" do Estado não era uma grande novidade no cenário político nacional, uma vez que basta observar os diversos momentos em que o capital esteve em crise para perceber que nesse momento debatia-se também a "reforma" do Estado. No Brasil, portanto, o governo apresentou como única alternativa para a resolução das crises que se instauraram no país, a reconstrução do Estado através de reformas (Silva).

Assim, de acordo com Silva, o projeto de "reforma" do Estado brasileiro teve os seguintes componentes básicos:

A delimitação da área de intervenção do Estado por intermédio dos programas de privatização, terceirização e publicização; a redefinição do papel regulador do Estado por meio de desregulação da economia e adoção dos mecanismos de mercado nas políticas estatais; o "aumento da governança do Estado" a ser obtido com o ajuste fiscal, com a adoção do modelo de administração gerencial e com a distinção entre as responsabilidades de formulação e de execução das políticas estatais; configura-se que a descentralização orienta as mudanças de organização e administração dos sistemas de ensino, e as reformas educativas são anunciadas como reformas administrativas. Retirar o Estado das funções mantenedoras, resguardando a este a função supletiva e distributiva no setor, vez que o debate gira em torno de um mínimo de investimentos, mas cada escola, cada município, cada estado, gestará sua política de acordo com suas potencialidades.

[24] *Larissa Monique de Souza ALMEIDA, L. M. S.; JÚNIOR, A. S. C. Reforma do estado e a educação: processos e contradições na efetivação de políticas públicas participativas. Disponível em: http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/66CO.pdf*

As políticas educacionais no Brasil e o papel dos organismos internacionais

O Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU), configuram-se como importantes interlocutores da agenda brasileira. No campo da educação, esses agentes, particularmente o Banco Mundial, revigora a sua atuação no país a partir da década de 1980. Na presente análise, será reportado a atuação do BIRD considerando sua liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. Esses documentos, a partir de suas premissas, vem orientar no país uma articulação entre a educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

Atlmann argumenta que o BIRD influenciou a educação por meio de planos de reforma educativa convergindo assim com o projeto que foi adotado no país durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Corrabora-se que a política de crédito do BIRD assegura cooperação e assistência técnica, evidenciando o seguinte questionamento: Até que ponto as medidas educacionais adotadas pelo governo podem atingir a conclamada qualidade de ensino?

Como a autora apresenta, o principal objetivo do Banco Mundial é o combate fica mais elegante à pobreza, sendo que a educação, nesse cenário, urge como fator de mobilidade social aos pobres. Com um pacote de reformas aos países em desenvolvimento, o Banco assume elementos que incorporam esse pacote de possibilidades que eles engajam em suas propostas, como Torres defende: A educação básica; A qualidade como eixo; A necessidade da descentralização; A efetivação da participação da comunidade; Os investimentos em setores privados; A mobilização de recursos.

Diante desse emaranhado de proposições, a educação é atrelada à produtividade e é proposto no país reformas que trazem consigo essas particularidades próprias dessas perspectivas neoliberais, como Cury salienta: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.396/1996 assegurando a descentralização, a flexibilização no planejamento e a centralização da avaliação como controladora do processo, que veio a desdobrar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) (Atlmann).

Pode-se evidenciar que o Banco Mundial é um estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e articulador da interação entre as nações. A Educação portanto, é considerada na ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo, daí a necessidade de realização de reformas no setor social para a recuperação de custos advindos da equidade e da justiça social, como Fonseca assevera. Nessa direção, Soares afirma que:

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento

(...) *De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado.*

Lauglo aponta importantes críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Segundo o autor, o Banco Mundial perspectiva apresentar planejamento para os governos os quais empresta dinheiro, e ele aponta os principais objetivos do documento do BIRD: Educação é direito e meio para melhorar as condições de vida; Melhora na qualidade do ensinoaprendizagem; Aumento do financiamento; Equidade no acesso à educação; Melhor uso dos recursos. Tais objetivos respaldam a participação e as lideranças locais como agentes responsáveis na preparação do projeto de reestruturação educacional. O documento configura-se como um meio de orientação ao cliente, vez que a educação é vista pela perspectiva mercadológica. Quanto a essa visão educacional sob o viés do mercado, Apple, Au, Gandin e colaboradores afirmam que "O mercado é o princípio organizador e regulador que subjaz o Estado. O Estado continua a controlar os indivíduos, mas sem ser responsável financeiramente pelo ônus social (isto é, desemprego, pobreza, doenças, etc.)".

Reiterando as ideias até aqui expostas, Oliveira amplia a discussão ao apontar que essas mudanças no cenário, reconfigura os processos de reestruturação capitalista ao internalizar e globalizar a economia com um modelo econômico aqui referenciado, a saber o neoliberalismo com vistas a organizar as relações educacionais a partir das dimensões e características do mercado, onde o Estado, neutro de funções assistencialistas, propõe a descentralização.

Fonseca aponta que os planejamentos social e econômico estão intrinsecamente interligados com o grande predomínio do econômico nas "razões" do Estado. O desenvolvimento social configura-se como o reflexo do crescimento econômico e a descentralização orienta as mudanças de organização e

administração dos sistemas de ensino. As reformas educativas são anunciadas como reformas administrativas em que a nova organização do poder operando em sistemas de unidades interconectadas, configuram um sistema que pode parecer muito difuso, exatamente porque possui os canais que possibilitam uma elevada concentração de poder, segundo estudos de Oliveira.

Diante desse contexto das reformas, ocorre o que Oliveira denomina de aparência de democracia participativa, pois os mecanismos de poder são invisíveis e as hierarquias perderam a força, com uma ideia de participação perpassando as formas de controle social.

As políticas públicas educacionais no Brasil

Buscando estabelecer as relações entre o Estado e as políticas públicas, cabe aqui destacar que compreende-se pela mesma como “um conjunto de ações implementadas pelo Estado em determinada área [...] para atender as demandas da sociedade, Dessa forma pressupõe-se que uma política pública deve voltar-se para o atendimento dos interesses mais gerais de uma coletividade”, como frisa Mendes. Assim, percebe-se a influência da visão de sociedade, Estado e política educacional como questão de fundo da implementação dessas políticas no seio social. Para tanto, Shiroma argumenta que compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão.

De acordo com Hofling é interessante também destacar as diferenças conceituais entre Estado e governo. Para a autora, compreende-se por Estado o conjunto de instituições permanentes que fazem parte do constructo legislativo, federativo e judiciário de determinada sociedade, enquanto que governo é o conjunto de programas e projetos sociais.

Aqui evidencia-se ao refletir o caráter histórico da “centralidade” da educação na política brasileira, associada a discursos de “construção nacional” e as propostas de fortalecimento do Estado.

Outrossim, políticas públicas é o Estado em ação, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” como descreve Hofling. Compreendendo que a responsabilidade do Estado não pode ser reduzida a políticas estatais, evidencia-se uma visão que, as políticas públicas criam na população, através da publicidade e dos discursos dos governantes, a falsa ideia de inclusão social, de que o governo faz a sua parte. Essa prática pode perfeitamente ser ilustrada por inúmeros programas governamentais lançados nas últimas décadas. Assim, a ilusão criada é de que, se o cidadão não vai bem, por exemplo na escola, é porque fracassou individualmente (Mendes).

Vale ressaltar que a educação é tida como uma política pública social sendo responsabilidade do Estado, mas pensada por vários organismos. Para os neoliberais, conforme estudos de Hofling, “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”, o que permite concluir que em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais incidem em políticas compensatórias, em programas voltados para a capacidade de escolhas individuais. Nesse cenário, conforme Hofling, as ações pontuais, voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Contudo, alguns aspectos têm sido característicos das políticas educacionais brasileiras implementadas durante o processo de reforma do Estado no Brasil durante a década de 1990. Vale ressaltar que um deles é a transferência de responsabilidade da União para os estados e municípios através da descentralização de recursos, como exemplo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que até então contemplava apenas o Ensino Fundamental, e como não é uma política de financiamento, pois não tem caráter permanente, em 2001 começou a vigorar o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério, atrelando a Educação Infantil e o Ensino Médio nessa gama de financiamento, vigorando por mais dez anos, a saber até 2011. Outro aspecto relevante é a centralização do controle e das decisões, por meio da criação de mecanismos improváveis de avaliação quanto à definição dos parâmetros e diretrizes para o ensino (Mendes).

Como denota Mendes cabe aqui frisar que no que tange ao financiamento é necessário que haja uma ampliação da dotação orçamentária, vez que, não é possível atingir grandes avanços nos projetos educacionais sem essa premissa vigorando. Também faz mister um controle e fiscalização desses

recursos para que efetivamente eles sejam aplicados na área educacional sem desvio para outras vertentes públicas.

Percebe-se que a política educacional no Brasil nos últimos anos esteve centrada na flexibilização e na centralização de responsabilidades têm forçado os municípios a assumirem as suas responsabilidades que lhe foram impostas com a ajuda da sociedade, abrindo espaço para as empresas, organizações não-governamentais (ONG), comunidade, pais no sentido da cooperação e colaboração, demandando a filantropia e o voluntarismo para a manutenção da boa ordem pedagógica das escolas.

Cabe aqui destacar uma fala de Davies, onde o mesmo traz uma reflexão sobre as políticas educacionais no sistema capitalista, afirmando que para as classes populares, por melhores que sejam os avanços na educação, eles ainda estarão limitados a obstáculos estruturais, ou seja, uma escola pública em quantidade e qualidade (mesmo a burguesia) para todos não parece ser viável dentro da ordem burguesa, pelo simples fato de isso não ser necessário às classes dominantes brasileiras e aos seus representantes nos governos federal, estaduais e municipais, que, subservientes que são à ordem capitalista mundial e à sua reprodução no âmbito nacional, precisam incorporar à escola, ao mercado de trabalho e de consumo apenas uma parcela da população (e de modo bastante diferenciado.)

A questão do Público na relação Estado e Educação

Segundo Dourado e Bueno para entendimento do embate entre o público e o privado é preciso ressaltar que seus desdobramentos são oriundos de determinações estruturais e conjunturais de uma realidade. Partindo da realidade brasileira, é notório que houve um enraizamento das famílias que encontraram domínio nesse território, ficando fácil o exercício do poder sem muito esforço para efetivar a manipulação e a obediência. As posturas particulares no decorrer dos tempos resultaram em crises que provocaram uma fundição entre as instâncias públicas e privadas. (Hollanda). No sentido de uma prática social contraditória com objetivos e fins por vezes divergentes, a educação brasileira tem sido permeada por confrontos entre os defensores do público e do privado, sofrendo assim alterações substantivas ao longo da história, o que resulta em precárias delimitações entre as esferas pública e privada da sociedade. Quanto a isso, Dourado e Bueno afirmam que,

A análise das políticas engendradas pelo Estado brasileiro e, em especial, os desdobramentos assumidos por este na esfera educacional são claros indicadores dessas disputas sociais e do caráter ideologicamente privatista assumido pelo Estado stricto sensu no Brasil. Esse caráter privatista é resultante, entre outras coisas, do alargamento das funções do ethos privado, ainda que subvencionadas pelo Poder Público. Tal quadro produz uma situação perversa da ação estatal, na medida em que esta não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facultando a emergência da privatização do público e, consequentemente, a interpenetração entre as esferas público e privado.

Hollanda conduz a uma reflexão de que na sociedade brasileira, com uma forte tradição do militarismo, o povo está mais preocupado em alguém, que não precisa está suficientemente capacitado para lhe dar ordens, mas que apto com um bom discurso, emita-lhe palavras que os levem à obediência, sem posicionar-se, buscando sempre fazer tudo o que lhe é ordenado, e mais ainda, tudo muito bem caprichado para não receber reclamações no final da tarefa. Essa compreensão é imprescindível para que se perceba a cordialidade nos indivíduos brasileiros.

Diante da fundição entre o público e o privado no Brasil, o indivíduo passa a ser preparado se for impessoal, livre dos laços familiares. O homem cordial é definido como aquele que as circunstâncias da modernidade cancelaram a sua liberdade de opinião, de pensamentos e atitudes. Dentro dessa posição, o homem brasileiro se insere, como aquele em que foi vetada também a autonomia para pensar e refletir sobre a sua convivência e ainda mais, pensar sobre a sua formação, ou seja, sobre a sua própria história que se perdeu com as demandas do público, do Estado fundidas com o particular, com as famílias detentoras de poder, que influenciaram até seus costumes. (Hollanda).

Diante de uma discussão fundamentada na afirmação de uma dicotomia existente entre Estado e sociedade civil, Demo deixa claro que, deixa-se de perceber, ou melhor, esconde-se o fato de que faz parte da lógica do poder desmobilizar as resistências. O Estado foge de ser avaliado pela sociedade organizada. [...] Escamoteia-se facilmente que as políticas sociais tendem a fabricar instrumentos de controle e de desmobilização popular.

A partir daí, não se pode interpretar que a sociedade desorganizada, não-participativa, mantém-se desacreditada de mudanças quando é explícito que o processo histórico baseia-se na opressão domesticadora da sociedade chegando a mascarar ações em defesa de uma necessidade social inerente

ao Estado. Como bem viu Demo a sociedade “acostumou-se ao parasitismo de tal forma, que já é modo de vida. No entanto, não se “decidiu” pelo parasitismo, mas foi levada a tanto pela estrutura da dominação”.

Contudo, há desafios para serem enfrentados quando se visa à motivação das instituições familiares, uma vez que para o asseguramento de construções democráticas na sociedade é preciso enfatizar que a democracia é direito de todos e só efetiva-se se conquistada e colocada em prática (DEMO, 1993).

As possibilidades de uma Política Pública Participativa

Visando conceituar o que é participação, Libâneo (2001) admite-a como sendo o principal veículo para se obter uma democracia escolar, além de proporcionar um melhor esclarecimento de metas e objetivos no que tange a estrutura organizacional e sua dinâmica, também presente a relação entre escola e comunidade, favorecendo assim uma maior interação entre professores, alunos, pais. Gohn (2008), parte para interpretação de uma participação que possibilite mudanças e transformações sócias, daí a autora ressaltar que,

Entendemos a participação como um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura nova.

A autora está sugerindo que para um indivíduo ou um determinado grupo participar de uma ação com resultados significativos, tem que interpretar o significado do que está se a referindo, determinando assim o universo que estará sendo trabalhado. Gohn salienta citando que “Quando os significados são desvelados, eles produzem estímulos e geram respostas, discursivas ou ações gestuais, ou ações coletivas e movimentos; criam-se os processos identitários, individuais e coletivos”.

O conceito de participação se abaliza no de autonomia, que quer dizer a aptidão das pessoas e grupos determinados para dar um rumo estabelecido para a sua vida. Por a autonomia opor-se à autoridade no momento de se decidir algo, sua concretização dá-se pela participação. (Libâneo).

Para responder o que Libâneo afirma acima, Gohn questiona: “O que significa a autonomia dos sujeitos, termo tão proclamado, mas pouco esclarecido?” E a autora esclarece que, “Entendemos que a autonomia se obtém quando se adquire a capacidade de ser um sujeito histórico, que sabe ler e re-interpretar o mundo; quando se adquire uma linguagem que possibilita ao sujeito participar de fato, compreender e se expressar por conta própria”.

O sujeito autônomo que a autora está propondo é aquele que se dá conta das diferenças que cercam as outras pessoas, assim com as suas singularidades que as tornam únicas, respeitando também a cultura do outro. O sujeito autônomo aprende a dialogar com o diferente, sem ansiar minimizá-las, pelo contrário busca o diálogo para aprender com a experiência do outro, buscando, portanto construir um consenso não aniquilar a ideia que ora aparece como divergente da sua.

Partindo do ponto de vista que a participação se fundamenta na autonomia, Libâneo expõe que para conquistar a autonomia na escola deve-se está presente a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como uma participação interativa comunicativa, uma abertura clara para discussões de problemas, buscando sempre o consenso através do diálogo. O autor salienta que “é preciso considerar que a participação implica processos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades”.

Para Demo pensar a participação está atrelado ao “querer conquistar”, quando ele afirma que,

Dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir.

O autor está colocando a participação como um processo que não se acaba no decorrer do tempo e é uma conquista que necessita do mesmo para ser legitimada. Ele sugere que o problema da participação não está desvinculado da questão da política social, mas pelo contrário, deve ser vista como eixo fundamental dela, ao lado dos eixos socioeconômico e assistencial.

Como destaca Mendes, no caso da implementação de uma política participativa, em que as prioridades e os princípios são definidos pelos cidadãos, faz-se necessário um processo de reflexão que

permite ao sujeito envolvido perceber a necessidade da ruptura com a estrutura escolar no sentido de participar e torna-se próprio pertencente da comunidade em que faz parte, daí a relevância da coletividade para que haja exercício democrático e reflexões pautadas na coletividade.

Para Demo pensar a participação está atrelado ao “querer conquistar”, quando ele afirma que,

Dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir.

O autor está colocando a participação como um processo que não se acaba no decorrer do tempo e é uma conquista que necessita do mesmo para ser legitimada. Ele sugere que o problema da participação não está desvinculado da questão da política social, mas pelo contrário, deve ser vista como eixo fundamental dela, ao lado dos eixos socioeconômico e assistencial, caracterizando o processo da gestão democrática.

DIRETRIZES GERAIS DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS REUNI

1. Apresentação

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Assim, o REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições. O REUNI efetivar-se-á, portanto, sem prejuízo dos programas em desenvolvimento no âmbito do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino e, nessa condição, se propõe substancialmente a agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional. Ao mesmo tempo, os projetos apresentados pelas universidades poderão iniciar-se no conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida seja alcançada.

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública.

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE.

Nesse cenário, a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do REUNI não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática

no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente. O exercício profissional no mundo atual requer aprendizagens múltiplas e demanda interseção com saberes e atitudes construídos a partir de experiências diversas que passam a ser, cada vez mais, objeto de valorização na formação universitária. Entretanto, a existência efetiva de programas de mobilidade impõe não só condições materiais para que os estudantes se façam presentes em outras instituições. É necessário, sobretudo, superar o problema do distanciamento entre as instituições de ensino, estimulando uma cultura de cooperação permanente e garantindo ao aluno o aproveitamento dos conteúdos estudados.

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação.

Os projetos apresentados ao REUNI serão avaliados em função da consistência entre as suas proposições e as exigências do decreto que instituiu o Programa, bem como quanto à exeqüibilidade dessas proposições. Este documento, expondo os principais pontos do REUNI, busca esclarecer e orientar as universidades federais que desejem participar do programa, uma vez que a sua implementação está fundamentada no princípio da adesão. Nesse sentido, este documento contempla um conjunto de indicadores que caracterizam as diretrizes a serem observadas por aquelas instituições quando da construção de suas propostas.

Os planos de reestruturação apresentados pelas universidades federais, e aprovados pelo Ministério da Educação, terão sua exequibilidade financeira garantida pelo MEC a partir do ano de 2008, mediante termo de pactuação de metas a ser firmado entre o MEC e as universidades participantes.

2. Diagnóstico da Educação Superior Brasileira

Conforme o Censo da Educação Superior de 2005, o Brasil contava com 176 universidades, das quais 90 eram públicas, sendo 52 do sistema federal, 33 estaduais e 5 municipais. Nesse ano, o sistema público acolhia um total de 1.192.189 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 1.934 instituições, dentre elas 86 universidades, com 3.260.967 matrículas de graduação. A cada ano têm ingressado 1.700.000 novos estudantes de graduação, na modalidade presencial, no sistema nacional de educação superior (INEP, 2005).

Por sua vez, no ano de 2005, os programas de pós-graduação do Brasil matricularam cerca de 124.000 estudantes de mestrado e doutorado e formaram aproximadamente 9.000 doutores. Nos últimos anos, a comunidade científica do país produziu 1,92 % dos trabalhos científicos publicados no mundo inteiro, ao mesmo tempo em que 93% dos programas de pós-graduação estão concentrados em universidades públicas, responsáveis por 97% da produção científica do país. Enfim, os dados indicam que a pesquisa desenvolvida no país encontra-se fortemente concentrada nas instituições públicas, o que é consistentemente reconhecido pelas diversas dimensões do sistema nacional de avaliação.

Embora a maior oferta de vagas na graduação ocorra hoje no setor privado de ensino superior, a expansão desse setor apresenta sinais de esgotamento, principalmente pela saturação de mercado em várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com o alto custo da educação superior. Desta forma, a ampliação das vagas na educação superior pública torna-se imperativa para o atendimento da grande demanda de acesso à educação superior.

O sistema de educação superior brasileiro ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais, e precisa passar por profundas transformações. Na verdade, prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968. Ao mesmo tempo, há uma excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, além de tudo submetida a um sistema de seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação. Muito cedo, os jovens são obrigados a tomar a decisão de carreira profissional de nível universitário. De outra parte, a manutenção da atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica, ao reforçar as lógicas da precocidade profissional e da compartimentação do saber, coloca o país em risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado.

No plano operacional, algumas constatações acerca de aspectos problemáticos da estrutura e funcionamento repetem, aprofundam e amplificam o conjunto de problemas estruturais herdados do velho regime de formação, tais como:

- Os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento.

- A aprovação de propostas curriculares inovadoras enfrenta grandes dificuldades por conta de sua incompatibilidade com as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares.

- A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis.

- Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por um número muito reduzido de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los.

- As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino.

- As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos.

- Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno.

- Os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação atingem, em alguns casos, níveis alarmantes.

Em suma, estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores.

3. O que é o REUNI

Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. O país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais.

Nos últimos anos, o governo federal realizou um importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais e deu início a um vigoroso processo de expansão, com a implantação de 49 novas unidades acadêmicas, distribuídas por todo o território nacional, e a criação de dez novas universidades.

Em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). Com a contratação de mais de 9.000 professores de terceiro grau, 14.000 técnicos administrativos e a abertura de 30.000 novas vagas em cursos de graduação, o Ministério da Educação reafirma seu compromisso com a universidade pública, gratuita e de qualidade.

Não obstante sua oportunidade e pertinência, a expansão do sistema público federal de educação superior deve estar associada a reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais. Mais do que uma iniciativa de governo, este movimento alinha-se às propostas dos dirigentes das universidades federais, no sentido de consolidar e aperfeiçoar o sistema púbico de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico.

3.1 Objetivo

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.

3.2 Diretrizes para a apresentação de propostas

Ao lado das metas quantitativas dispostas no Decreto nº 6.096/2007, a SESu/MEC entende que as universidades precisam assegurar que a reestruturação e expansão programada seja realizada com garantia de qualidade acadêmica. Além disso, há aspectos dispostos no mesmo diploma legal, que são altamente oportunos para o atual momento da educação superior brasileira e que devem ser tratados prioritariamente pelas universidades. Entre eles, destacam-se:

- A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil;
- A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e
- A disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos.

As propostas devem contemplar e atender às diretrizes descritas no artigo 2º do Decreto nº 6.096/2007. As diretrizes para o REUNI foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos. Essas dimensões, conforme apresentadas a seguir, devem ser combinadas no plano de reestruturação das universidades federais, de acordo com a opção institucional em cada caso. Elas visam, atendidas as exigências colocadas pelas metas, pontuar aspectos que, ao serem implementados, possibilitam uma concepção mais flexível de formação acadêmica na graduação de forma a evitar a especialização precoce e possibilitar que o seu desenvolvimento atenda às diversidades regionais, às particularidades locais, bem como às múltiplas áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos, resguardado o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico.

3.2.1 - Dimensões

(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública

1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
2. Redução das taxas de evasão; e
3. Ocupação de vagas ociosas.

(B) Reestruturação Acadêmico-Curricular

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
5. Reorganização dos cursos de graduação;
6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

(D) Mobilidade Intra e Interinstitucional

1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

(E) Compromisso Social da Instituição

1. Políticas de inclusão;
2. Programas de assistência estudantil; e
3. Políticas de extensão universitária.

(F) Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Em cada uma das dimensões, a universidade deverá propor ações para subitens e, caso ainda queira propor alguma ação em um aspecto não contemplado nessas diretrizes, mas inserido no escopo do programa, poderá fazê-lo em espaço apropriado para cada dimensão da reestruturação proposta.

Todas as propostas encaminhadas deverão contemplar um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para a universidade, além de atender as demais diretrizes do programa.

4. Meta Global Reuni

A meta global do programa é alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano:

- Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais;
- Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.

A elevação da taxa de conclusão resultará de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos. A relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor levará em conta a qualidade e o envolvimento da pós-graduação da instituição em cursos de graduação.

4.1 - Investimentos e Custeio Previstos

A tabela a seguir apresenta os recursos de investimento e custeio previstos para o REUNI, considerando a hipótese de participação de todas as universidades federais. O total de investimentos projetados para o período de 2008 a 2011 é da ordem de 2 bilhões de reais. O valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de cinco anos, até atingir, ao final, o montante correspondente a 20% do previsto para 2007.

Os recursos previstos para cada universidade federal no ano de 2008 poderão ser alocados diretamente em sua unidade orçamentária no Programa 1073 - Brasil Universitário, ação 8282 - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Sua liberação será condicionada à aprovação do plano e assinatura de termo de pactuação de metas correspondente.

Caso uma universidade não ingresse no programa em 2008, os recursos a ela previstos poderão ser realocados para outras instituições, como antecipação orçamentária, sem prejuízo de ingresso posterior no programa.

Uma parte do total dos recursos de investimento, correspondendo a 500 milhões de reais, será alocada considerando-se o número de matrículas projetadas (ver definição na seção 5 - Indicadores) com base nos dados consolidados PingIFES 2005. O valor restante, da ordem de 1,5 bilhão, será distribuído considerando-se um valor de referência-SESu de cinco mil reais para cada nova matricula projetada.

5. Indicadores

O Decreto nº 6.096/2007, em seu artigo 1º, § 1º, privilegiou dois indicadores de desempenho para a aferição das metas do programa: a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor. O mesmo artigo delegava ao Ministério da Educação o estabelecimento dos parâmetros de cálculo desses dois indicadores, que passam a se traduzir nas definições a seguir.

5.1 - Taxa de conclusão dos cursos de graduação

A taxa de conclusão dos cursos de graduação é um indicador calculado anualmente por meio da razão entre diplomados e ingressos. O valor de TCG não expressa diretamente as taxas de sucesso observadas nos cursos da universidade, ainda que haja uma relação estreita com fenômenos de retenção e evasão. Na verdade TCG também contempla a eficiência com que a universidade preenche as suas vagas ociosas decorrentes do abandono dos cursos.

Taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG): relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING5) cinco anos antes.

$$TCG = \frac{DIP\ DIP}{ING_5}$$

5.2 - Relação de Alunos de Graduação Presencial por Professor

A relação será calculada com base na matrícula projetada em cursos de graduação presenciais, tomando por base as vagas oferecidas nos processos seletivos para ingresso nas universidades.

Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT): projeção do total de alunos matriculados na universidade, realizada com base no número de vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração padrão (tempo mínimo, medida em anos, para integralização curricular) e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento. A matrícula projetada não corresponde necessariamente ao número de alunos que estão matriculados em disciplinas oferecidas pela universidade em um determinado período letivo.

MAT=∑vagas de ingressos anuais × duração nominal × 1(+ fator de retenção)

A matrícula projetada em cursos de graduação estima a capacidade de atendimento da universidade como função do número de vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos e a duração dos cursos.

As vagas de ingresso anuais correspondem às vagas oferecidas nos processos seletivos para ingresso inicial nos cursos de graduação. Dessa forma, processos seletivos para preenchimento de vagas ociosas não são computados. Para esse cálculo consideram-se apenas os cursos que atendem aos critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Superior para orçamentação do custeio das universidades federais. Os fatores de retenção de cada área do conhecimento correspondem aos valores utilizados pelo MEC/Andifes no cálculo do aluno equivalente.

A medida do corpo docente utilizada no cálculo da relação de alunos de graduação por professor tomará por base o número de docentes com equivalência ao regime de dedicação exclusiva e será ajustada em função das dimensões dos programas de pós-graduação da universidade.

Docentes com Equivalência de Dedicação Exclusiva (DDE): cálculo do número de professores equivalentes em regime de dedicação exclusiva, tomando-se por referência o banco de professores equivalentes (Portaria interministerial Nº. 224 de 23 de julho de 2007).

$$DDE = \frac{\text{Total de professores equivalentes}}{55}$$

O ajuste final da medida do corpo docente será realizado em função das dimensões dos programas de pós-graduação. Foram consideradas duas situações: universidades com número de estudantes na pós-graduação por docente da instituição acima da média nacional de 1,5 e universidades que não atendem a esse critério.

Para se obter a relação entre alunos de pós-graduação por professor da universidade, divide-se o número de alunos de mestrado e doutorado pelo número equivalente de docentes em dedicação exclusiva (DDE).

Dedução da Pós-Graduação (DPG): cálculo da dedução do número de professores devida à pós-graduação, tomando-se por base

(a) o número de alunos de mestrado e doutorado matriculados nos programas da universidade, ponderado pelo fator Fav que é função da avaliação CAPES dos programas.

(b) o número de alunos de mestrado e doutorado que a universidade possuiria se tivesse a média nacional atual de 1,5 alunos de pós-graduação por professor;

Para as universidades com relação de alunos de pós-graduação por professor acima da média nacional, a dedução do número de professores devida à pós-graduação far-se-á pela equação seguinte, garantido um mínimo de 5% DDE:

$$DPGa = \frac{\sum (m\,i + d_j) Fav_j - 1{,}5DDE}{6}$$

m_i = alunos no curso *i* de mestrado d_i = alunos no curso *i* de doutorado

Fav_i = fator de avaliação CAPES do curso *i*

Fav_i = 1,0 para cursos 3

Fav_i = 1,1 para cursos 4

Fav_i = 1,2 para cursos 5

Fav_i = 1,3 para cursos 6
Fav_i = 1,5 para cursos 7

$$DPG = \begin{cases} DPGa, \text{ se } DPG_a > 0{,}05DDE \\ 0{,}05DDE \text{ se } DPGa \leq 0{,}05DDE \end{cases}$$

Ou seja, a dedução da pós-graduação é calculada como o máximo entre o resultado da equação DPG e 5% sobre o DDE.

Critério complementar de ajuste a título de incentivo à qualificação do corpo docente e expansão da pós-graduação nas universidades com oferta de vagas em programas de pós-graduação inferior à média nacional.

As universidades que possuem uma relação média de alunos em seus programas de pós-graduação por professor (DDE) inferior a 1,5 terão uma dedução calculada segundo a equação abaixo, limitado a 5% DDE:

$$\underline{DPGb = \sum(m_i + d_i)Fav_i}$$
$$6$$

m_i = alunos no curso i de mestrado d_i = alunos no curso i de doutorado
Fav_i = fator de avaliação CAPES do curso i
Fav_i = 1,0 para cursos 3
Fav_i = 1,1 para cursos 4
Fav_i = 1,2 para cursos 5
Fav_i = 1,3 para cursos 6
Fav_i = 1,5 para cursos 7

$$DPG = \begin{cases} DPGb, \text{ se } DPG\ b < 0{,}05DDE \\ 0{,}05DDE \text{ se } DPG_b \geq 0{,}05DDE \end{cases}$$

Assim, definidos os seus componentes, tem-se o cálculo final do indicador:

Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP): relação da matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e a medida ajustada do corpo docente.

$$RAP = \frac{MAT}{DDE - DPG}$$

Vale observar, portanto, que a meta de 18 alunos de graduação por professor diz respeito à oferta esperada de vagas nos cursos de graduação presenciais em função das dimensões do corpo docente ajustado.

6. Orientações para Elaboração de Planos de Reestruturação e Expansão

Os planos de reestruturação e expansão a serem elaborados pelas universidades federais e submetidos ao Ministério da Educação, deverão conter:

I. Introdução: justificativa, conceitos e fundamentos.

II. Caracterização atual da Instituição: perfil (geral para a instituição).

III. As dimensões do projeto: objetivos e metas.

Para cada um dos aspectos das dimensões, o plano deve apresentar os seguintes pontos:

- Diagnóstico da situação atual;
- Metas a serem alcançadas com cronograma de execução;
- Estratégias para alcançar a meta;
- Etapas; e
- Indicadores.

IV. Plano geral de implementação da proposta:

- Reordenação da Gestão acadêmica da IFES;
- Formação docente para a proposta;
- Programação da transição entre modelos, quando for o caso;
- Plano de contratação de pessoal docente e técnico; e

- Plano diretor simplificado de infraestrutura física.

V. Cronograma geral de implementação e execução.

VI. Orçamento parcial e global detalhado de todas as etapas (investimento, manutenção e pessoal).

VII. Plano de acompanhamento e avaliação da proposta, apresentando os indicadores de progresso relativo às metas globais do Decreto 6096/2007.

VIII. Plano de acompanhamento de indicadores de qualidade utilizando os instrumentos nacionais de avaliação disponíveis para a graduação e pós-graduação.

IX. Impactos globais (expectativas de transformação da universidade ao final do programa).

X. Quadro síntese da proposta conforme sistema fornecido pela SESu.

O modelo do formulário para envio de propostas apresentado no anexo deste documento prevê os quadros adequados para apresentação das informações correspondentes. O orçamento apresentado pelas universidades deve prever a associação de cada item previsto (investimento, manutenção, pessoal, etc.) com os aspectos das dimensões correspondentes. No quadro síntese da proposta será registrada a expansão da oferta de vagas de ingresso na graduação e pós-graduação para o período de execução do REUNI, bem como a alocação prevista dos recursos nas rubricas de investimento e custeio.

7. Acompanhamento dos Projetos REUNI

O processo de acompanhamento da execução das metas propostas pelas universidades integrantes do REUNI será realizado por meio da Plataforma PingIFES, cujo objetivo consiste na coleta de informações sobre a vida acadêmica das instituições federais de ensino superior. Seus dados são utilizados na distribuição dos recursos orçamentários das IFES, a partir de critérios acordados com os órgãos de representação das universidades. Com o horizonte fixado pelas metas relativas à abertura de novas vagas, às taxas de conclusão dos cursos e ao aumento gradativo da relação entre o número de alunos e professor estabelecidas nos projetos de cada universidade aderente, o PingIFES oferecerá o instrumental necessário para o desenvolvimento do processo de acompanhamento, em especial por ter, entre suas características, a oferta de uma maior agilidade na coleta das informações, com a eliminação de duplicidade de registros.

Além disso, o processo de verificação das informações incorporará a extensa gama de dados coletados por diversos órgãos (INEP, CAPES), inserindo-se, ainda, no contexto do sistema de avaliação estabelecido pelo SINAES. Assim, a integração dos resultados das diferentes dimensões da avaliação (avaliação de cursos de graduação, exame nacional de desempenho dos estudantes e avaliação institucional) deve ser efetuada para que se tenha uma adequada aferição das mudanças ocorridas a partir da adesão ao REUNI. É recomendável, aliás, na perspectiva de um atendimento gradual das metas globais, compatibilizar as etapas de cada projeto ao cronograma dos ciclos avaliativos do SINAES, efetuando-se uma primeira etapa de acompanhamento de resultados junto ao final do atual ciclo avaliativo, cujo encerramento está previsto para dezembro de 2009.

É importante, ainda, indicar que, em face da importância atribuída à avaliação por pares, haverá, em cada uma das universidades que participar do programa, uma dimensão específica de acompanhamento, composta pelo envio de analistas “in loco”, cuja análise deverá estar especialmente focada nos aspectos previstos no REUNI e consolidados na proposta da universidade. Para tanto, serão considerados ao longo da implementação do programa, os desenvolvimentos efetivos das ações de modernização da estrutura curriculares, aliadas ao desempenho docente e discente, a evolução das avaliações da CAPES, a evolução da produção científica do quadro docente e a participação do quadro docente da pós-graduação em atividades da graduação. Por fim, as medidas de inclusão social serão avaliadas a partir da evolução do perfil social e econômico dos estudantes ingressantes nas instituições e das políticas implementadas no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, relacionadas ao sucesso ou fracasso nos índices de evasão.

8. Recomendações

A participação no REUNI é voluntária, consistindo em uma opção das universidades federais que desejam aprimorar a qualidade e a quantidade de sua oferta. Com efeito, o REUNI oferece uma oportunidade para inovar o cenário de educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, novas articulações curriculares, novos percursos formativos. As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local. Ao se evitar a especialização precoce, ditada por uma formação estritamente profissionalizante, torna-se possível utilizar, de forma mais eficiente, os recursos materiais e humanos existentes nas universidades. Nesse sentido, os projetos poderão romper com a estrutura

tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica.

A oferta de uma formação para a cidadania exige diversidade nos quadros acadêmicos. São, por conseguinte, desejáveis processos seletivos que evitem a busca de conhecimento memorizado. Eles deverão ser estruturados de forma a não discriminar estudantes das camadas menos favorecidas da população ou egressos de escolas públicas. Caso necessário, mecanismos efetivos de ação afirmativa poderão ser utilizados para garantir o acesso equânime da população.

Acima de tudo, é fundamental que as universidades tenham claro que será difícil atender as metas do Plano Nacional de Educação sem o envolvimento e o compromisso social das instituições federais no que se refere ao aumento de vagas no ensino superior. Atualmente, há cerca de dez milhões de jovens matriculados no ensino médio e este número, certamente, aumentará, de forma significativa, após a plena implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Com isso, a demanda por ensino superior ganhará um acréscimo exponencial, principalmente daqueles que não terão acesso ao ensino privado. Enfim, a universidade pública é, mais uma vez, colocada diante do desafio de garantir o acesso e a qualidade de ensino a um número cada vez maior de jovens.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS - PROUNI

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

Condições exigidas

Para concorrer a uma bolsa, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni, e obter a nota mínima nesse exame, estabelecida pelo MEC. Deve, também, ter renda familiar de até três salários mínimos por pessoa, e satisfazer a uma das condições abaixo:

- ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição;
- ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição;
- ser pessoa com deficiência;
- ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, e estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

Como se dá a seleção

A seleção para a obtenção das bolsas se dá em três fases:

a) inscrição e pré-seleção pelo MEC: o estudante escolhe a modalidade de bolsa e até cinco opções de instituições de ensino superior, cursos, habilitações ou turnos dentre as disponíveis, conforme sua renda familiar per capita e sua adequação aos critérios do programa. Em seguida, o Sistema do ProUni (Sisprouni) classifica os estudantes, de acordo com as suas opções e as notas obtidas no Enem. A nota considerada pelo ProUni é a média aritmética das notas das provas de redação e de conhecimentos gerais do Enem, isto é, a soma das duas notas dividida por dois. São geradas, então, listagens públicas dos estudantes pré-selecionados em cada curso de cada instituição.

b) aferição das informações prestadas pelo candidato pelas instituições de ensino superior: os estudantes devem comparecer às instituições de ensino, de posse dos documentos que comprovem as informações prestadas em sua ficha de inscrição, conforme portaria do MEC que regulamenta cada processo seletivo.

c) seleção feita pelas instituições: os estudantes poderão ser encaminhados para eventuais processos seletivos próprios, feitos pelas respectivas instituições. Se aprovados, são inseridos no programa mediante a emissão do correspondente Termo de Concessão de Bolsa.

A reprovação do estudante em qualquer das etapas descritas implicará a pré-seleção em segunda chamada do estudante seguinte na listagem de classificação, observando-se, rigorosamente, a ordem das notas obtidas no Enem.

Aferição das informações

Cabe à instituição de ensino, na figura do coordenador do ProUni, a aferição dos documentos apresentados pelo candidato para a comprovação das informações prestadas em sua inscrição no programa. Para certificar-se da veracidade das informações prestadas, a instituição pode solicitar qualquer documentação julgada necessária.

Todos os dados informados pelo candidato na ficha de inscrição devem ser ratificados na fase de comprovação de informações. Tal procedimento visa à transparência, à justiça e à lisura da seleção realizada pelo ProUni, já que o objetivo principal do programa é conceder bolsas a candidatos comprovadamente necessitados.

Permanência no programa

Durante o curso, o bolsista do ProUni deverá apresentar aproveitamento acadêmico de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) nas disciplinas cursadas em cada período letivo, sob pena de encerramento da bolsa. Em caso de aproveitamento acadêmico insuficiente, o coordenador do ProUni poderá ouvir o responsável pela(s) disciplina(s) na(s) qual(is) houve reprovação e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa.

Vantagens para as instituições que aderirem

A adesão ao ProUni isenta as instituições de ensino superior do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). A isenção vale a partir da assinatura do Termo de Adesão e durante seu período de vigência (dez anos).

Critérios para a adesão de instituições

Há dois tipos de critérios: educacionais e fiscais.

O critério educacional estabelece que a instituição deverá estar regularmente autorizada a funcionar e seus cursos devem estar regularmente cadastrados junto ao Inep.

O critério fiscal exige que a instituição deverá apresentar regularidade fiscal aferida pelo MEC mediante consulta ao Cadastro Informativo de Créditos não quitados do Setor Público Federal (Cadin), previamente à autorização para adesão.

Preenchimento das bolsas

Esse processo passa pelas seguintes etapas:

a) Pré-seleção em primeira chamada, para os estudantes classificados de imediato, conforme suas opções de curso e suas notas no Enem.

b) Pré-seleção em segunda chamada, para os estudantes pré-selecionados para as bolsas não preenchidas em função da reprovação dos candidatos pré-selecionados em primeira chamada.

c) Bolsas remanescentes (aquelas não preenchidas durante o processo seletivo regular), preenchidas pelas próprias instituições, a partir dos mesmos critérios das demais bolsas do ProUni. Os estudantes são selecionados pela seguinte ordem: alunos das turmas iniciais, conforme a classificação no vestibular da instituição, e alunos dos outros períodos letivos, conforme seu desempenho acadêmico na instituição. Têm prioridade na ocupação das bolsas os estudantes professores da rede pública de ensino regularmente matriculados em cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia.

d) As bolsas ainda assim não preenchidas são ofertadas novamente no próximo processo seletivo correspondente do ProUni, junto com as bolsas obrigatórias, determinadas pela legislação do programa.

Controle

Todos os procedimentos operacionais do ProUni são efetuados por meio de um sistema informatizado, o Sistema do ProUni (Sisprouni). O MEC tem capacidade para identificar em tempo real a situação de cada uma das instituições participantes do programa. Todo esse processo é eletrônico e via Internet, com um importante instrumento de controle: a certificação digital.

O ProUni e a formação de professores das escolas públicas

A bolsa do ProUni também é destinada a professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independente dos limites de renda do programa. Nesse caso, os professores deverão estar no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública. A seleção é efetuada também por meio das notas no Enem, analogamente a qualquer vestibular.

Política de cotas na oferta das bolsas

O ProUni reserva, em processo seletivo, bolsas às pessoas com deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos ou índios. O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e índios, por Unidade da Federação, segundo o último censo do IBGE. O candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa.

Bolsa-Permanência

O ProUni instituiu, em 2006, a Bolsa-Permanência, destinada a ajudar no custeio das despesas educacionais dos estudantes. É um benefício, de até R$ 300,00 mensais, concedido a estudantes com bolsa integral em utilização, matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a seis horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (Siedsup), mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O processo de seleção dos bolsistas aptos ao recebimento da Bolsa-Permanência é feito automaticamente pelo sistema informatizado do ProUni, no início de cada semestre, observada a disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação.

Sistema de Seleção Unificada - SISU

[25]O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Funcionamento do Sisu

O processo seletivo do Sisu possui uma única etapa de inscrição. Ao efetuar a inscrição, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisu. O candidato também deve definir se deseja concorrer a vagas de ampla concorrência, a vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) - alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 - ou a vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições.

Durante o período de inscrição, o candidato pode alterar suas opções. Será considerada válida a última inscrição confirmada.

Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no Enem e eventuais ponderações (pesos atribuídos às notas ou bônus).

Serão considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo Sisu em cada curso, por modalidade de concorrência. Caso a nota do candidato possibilite sua classificação em suas duas opções de vaga, ele será selecionado exclusivamente em sua primeira opção.

Será realizada apenas uma chamada para matrícula. Os candidatos selecionados terão um prazo para efetuar a matrícula na instituição e, desta forma, confirmar a ocupação da vaga.

Candidato selecionado em 1ª opção:

O candidato selecionado em sua primeira opção só terá esta oportunidade de fazer sua matrícula. Assim, é importante que fique atento aos prazos: se for selecionado em primeira opção, independentemente de efetuar ou não sua matrícula na instituição de ensino, não será selecionado novamente.

Candidato selecionado em 2ª opção:

O candidato selecionado em sua segunda opção, tendo ou não efetuado a matrícula na instituição, pode manifestar interesse em participar da lista de espera no curso que escolheu como primeira opção.

Assim, se o candidato já matriculado na sua segunda opção for convocado na lista de espera em sua primeira opção - por desistência de candidatos selecionados, por exemplo -, a realização da matrícula na vaga da primeira opção implicará no cancelamento automático da matrícula efetuada anteriormente na segunda opção.

[25]*http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas*

Lista de Espera:

Após a chamada regular do processo seletivo, o Sisu disponibilizará às instituições participantes uma Lista de Espera a ser utilizada prioritariamente para preenchimento das vagas eventualmente não ocupadas.

Para participar da Lista de Espera do Sisu, o candidato deve acessar o seu boletim, na página do Sisu, e manifestar o interesse no prazo especificado no cronograma.

Podem participar da lista de espera os candidatos não selecionados em nenhuma de suas opções na chamada regular, assim como os candidatos selecionados em sua segunda opção, independentemente de terem efetuado a matrícula.

A participação na lista de espera estará restrita à primeira opção de vaga do candidato. Havendo vaga disponível, a convocação dos candidatos para realização das matrículas é feita pela instituição. Assim, é importante que o candidato acompanhe junto à instituição na qual está participando da lista de espera as convocações para matrícula.

[26]Quem pode se inscrever no Sisu

Quem fez a última edição do Enem, tirou uma nota acima de zero na redação e não é treineiro. Sim, você pode utilizar o Sisu mesmo que já tenha tentado no ano anterior. E, sim, você também pode utilizar o Sisu mesmo que já esteja na faculdade. Mas fique atento se você estiver cursando uma universidade pública. Caso você passe para outra universidade pública, deverá escolher apenas uma.

Quem se inscreveu como treineiro (ou seja, não concluiu o ensino médio e/ou ainda não tem 18 anos) só costuma receber as notas do Enem 60 dias em média depois da divulgação do resultado oficial, e não poderá participar do Sisu.

É importante lembrar que algumas instituições exigem notas mínimas para inscrição em seus cursos. Durante o processo seletivo, se a nota do candidato não for suficiente para concorrer a uma vaga, o próprio sistema emitirá uma mensagem. Não deixe de se informar sobre os requisitos do curso e universidade desejados.

Documentos necessários para inscrição no Sisu

Para fazer a sua inscrição no Sisu, você só precisa de:

- Seu número de inscrição no Enem
- Sua senha de inscrição no Enem

E um computador com internet. Simples assim!

Ou seja, não há documentos propriamente ditos para realizar inscrição no Sisu, mas é sempre bom ficar de olho nos documentos exigidos pelas universidades no dia da matrícula, caso você tenha sido selecionado.

Modalidades de inscrição: ampla concorrência, cotas ou ações afirmativas

Ao selecionar um curso no Sisu, você encontra três modalidades de concorrência: ampla concorrência, lei de cotas e ação afirmativa:

Vagas para a ampla concorrência contemplam qualquer um que tenha feito o Enem. Não é exigido nenhum outro pré-requisito.

Vagas para políticas de ação afirmativa sempre vão depender da universidade. Diferente da lei de cotas, políticas de ação afirmativa não são obrigatórias, por isso algumas instituições têm e outras não. Elas podem ser uma outra categoria de reserva de vagas, ou apenas um bônus na nota do vestibulando. Exemplo: A FURG reserva 5% das vagas oferecidas de ampla concorrência para candidatos com deficiência comprovada.

De acordo com a *Lei de Cotas*, as instituições que participam do Sisu devem ter metade das suas vagas direcionadas para as cotas, que podem ser raciais ou para quem estudou em escola pública.

Entenda melhor quem pode concorrer a uma vaga no Sisu pela Lei de Cotas:

- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas.
- Candidatos autodeclarados negros, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas.
- Candidatos cotistas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

[26]*https://descomplica.com.br/tudo-sobre-enem/sisu/o-que-e-sisu/*

- Candidatos cotistas autodeclarados negros, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas.

A primeira coisa que é preciso ter em mente é que ao escolher uma modalidade, você só vai concorrer com pessoas dessa mesma modalidade. O que isso quer dizer? Se você se inscrever para uma vaga de ampla concorrência, quem se inscreveu na vaga de ação afirmativa não vai disputar com você.

Cada candidato é o responsável por provar que atende a todos os requisitos necessários para concorrer a uma vaga pela Lei de Cotas. Fique atento na época de fazer sua matrícula: esse é o momento de apresentar os documentos. Não é o Sisu que confere sua documentação, mas a instituição onde você irá se matricular! Então, tenha certeza de que está selecionando a modalidade correta.

Quais são os documentos necessários para comprovar os requisitos?

- Se você tem direito a cotas por critérios de raça ou cor, a autodeclaração é suficiente.
- Se o seu caso envolve renda abaixo de um salário mínimo e meio, você deverá apresentar a Folha Resumo do Cadastro Único (CadÚnico), obtida nos CRAS das Prefeituras Municipais, ou Declaração da composição e renda bruta familiar que prove a sua renda.
- Quem cursou o ensino médio em escola pública precisará apresentar o histórico escolar ou Declaração de Conclusão do Ensino Médio emitida pela Instituição de Ensino Pública Federal, Estadual ou Municipal que frequentou.

Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica - SISUTEC

[27] O Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O processo seletivo do Sisutec é realizado duas vezes ao ano, sempre no início do semestre letivo. A inscrição é gratuita, em uma única etapa e é feita pela internet.

O processo seletivo do Sisutec possui uma única etapa de inscrição. Ao efetuar sua inscrição, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisutec. O candidato também deve definir se deseja concorrer às vagas destinadas aos estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ou às vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, especificamente para acesso às vagas ofertadas pelas instituições federais de ensino ou às vagas destinadas à ampla concorrência.

Durante o período de inscrição, o candidato pode alterar suas opções. Será considerada válida a última inscrição confirmada.

Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no Enem.

Serão considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo Sisutec em cada curso, por modalidade de concorrência. Caso a nota do candidato possibilite sua classificação em suas duas opções de vaga, ele será selecionado exclusivamente em sua primeira opção.

Serão feitas duas chamadas sucessivas. A cada chamada, os candidatos selecionados têm um prazo para efetuar a matrícula na instituição, confirmando dessa forma a ocupação da vaga.

[28]Sendo assim, o Sistema de Seleção da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) é um sistema bem parecido com o Sisu. Ele oferece cursos técnicos em instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica para quem participou da última edição do Enem. Para poder se inscrever no Sisutec é preciso ter concluído o Ensino Médio e feito a última edição do Enem - e obter uma média maior que 450 e nota maior que zero na Redação.

Informação importante: a maior parte das vagas do Sisutec é reservada para cotas. Elas são destinadas para quem fez o Ensino Médio em escolas da rede pública ou se formou em uma instituição particular com bolsa de 100% e também para quem é autodeclarado preto, pardo ou indígena.

Uma das grandes vantagens de participar do Sisutec é que os cursos oferecidos são aprofundados em áreas bem específicas e técnicas. Eles duram menos que um curso superior e, assim que são

[27] *http://sisutec.mec.gov.br/*
[28] *https://descomplica.com.br/tudo-sobre-enem/sisu/sisutec/*

concluídos, deixam o aluno preparado para conseguir um emprego - uma boa oportunidade para quem não pode esperar o tempo de uma graduação para começar a trabalhar. Se você ainda está na dúvida, fica a dica: existe uma grande demanda de profissionais de nível técnico no Brasil e os cursos oferecidos pelo Sisutec são super bem aceitos no mercado de trabalho.

Questões

01. (Prefeitura de Cipotânea/MG - Auxiliar Administrativo - REIS & REIS) O que significa SISU:
(A) Sistema de Informação do Sistema da União.
(B) Sistema de Seleção Unificada.
(C) Seleção Institucional Unificada.
(D) Sistema Social da União.

02. (UNIR - Técnico em Assuntos Educacionais - AOCP/2018) O Brasil é um dos países com a maior desigualdade na educação e tem estabelecido algumas políticas afirmativas para o ensino superior. Em relação às políticas afirmativas e ao ensino superior, julgue o item a seguir.

O SISU (Sistema de Seleção Unificada) prevê ações para o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão, o estímulo à integração graduação e pós-graduação, bem como o fortalecimento de estratégias que visam à inclusão social.

( ) Certo ( ) Errado

Gabarito

01.B / 02.errado

Comentários

01. Resposta: B

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

02. Resposta: errado

O objetivo do Sisu não tem referência com o aumento de vagas, mas sim em fazer que instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

EVOLUÇÃO E CENÁRIO GERAL DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

[29]Para justificar o crescimento recente da importância dada ao tema da Evasão pelos gestores das Instituições de Ensino Superior (IES), em especial pelos mantenedores das instituições privadas, e mesmo das associações e dos órgãos de governo ligados ao setor de Educação Superior, é preciso ter em mente a evolução e o cenário do Ensino Superior brasileiro.

Todas as análises apresentadas neste trabalho vão se referir ao ensino presencial, sem incorporar os dados de Educação a Distância (EAD), que mereceriam um estudo próprio.

Depois de 1996, com a promulgação da nova LDB e a sequência de medidas que visavam à desregulamentação do Ensino Superior no Brasil para incentivar a expansão das instituições, dos cursos, das vagas e, consequentemente, das matrículas, o resultado foi o grande aumento de IES, de cursos e de alunos, que atingiu seu pico entre 1999 e 2002.

Mesmo com o grande crescimento que houve em 12 anos (1997-2009), as matrículas na Educação Superior ainda estavam abaixo do que previa a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), pois não atingiu, pelo menos, os 30% em relação à população na faixa de 18 a 24 anos, neste nível de ensino, como previa o PNE.

Apesar dos importantes incentivos dos programas de financiamento governamental para os alunos do setor privado, em especial o FIES e o PROUNI (e para as IES Federais por meio do programa do REUNI)

[29] *LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf*

, já era sabido que a população capaz de fazer frente aos custos de cursos universitários, praticamente, já estava sendo atendida, e ficava cada vez mais clara a necessidade de aumento das formas de apoiar o aluno academicamente capaz, mas sem condições financeiras de cursar o nível universitário privado, ou mesmo público.

Pelo Censo de 2009, a situação do ensino Superior Brasileiro daquela época poderia ser resumida, grosso modo, da seguinte forma: dos cerca de 5 milhões de alunos em 2009, praticamente um terço estava no setor público e 2 terços no setor privado, sendo que o setor público se organizava basicamente em universidades (que no total se dividiam em 100 públicas e 86 privadas), que detinham, em seu conjunto, mais de 2,5 milhões de matrículas. Ou seja, praticamente metade mais 500 mil estudantes de terceiro grau estavam especificamente nas universidades privadas.

Da outra metade, cerca de 75% de matrículas do sistema estavam em faculdades privadas e 25% em centros universitários, que respondiam por 2,2 milhões de alunos. O restante que completava os 100%, cerca de 300 mil, estavam em outras IFEs10 que não são universidades.

Essas proporções praticamente não se alteraram até hoje. É possível fazer uma analogia da distribuição de matrículas com a típica distribuição de vários ramos de atividade que se caracterizam pelo formato da letra “U”, onde em uma ponta temos menos de 200 universidades que concentram metade das matrículas e, na outra, mais de 2.000 instituições de vários tipos (a esmagadora maioria privadas) que respondem pela outra metade.

É importante anotar que em 2009 o modelo de faculdades privadas já atingia o incrível patamar de mais de 1.800 IES pelo Brasil afora e que esse é o tipo de IES que, claramente, responde e ainda responderá por longo tempo pela verdadeira interiorização do Ensino Superior no País.

Da promulgação da LDB para cá, esse crescimento muito expressivo gerou um choque de oferta pelo setor privado, que foi o que mais cresceu, inclusive em razão da melhoria da economia brasileira, mas não houve a geração de um círculo virtuoso de oferta e demanda e, a partir de 2002, a queda do percentual de aumento das matrículas no setor privado ficou evidente e só se recrudesceu de lá para cá.

Uma das razões que pode ser levantada, para explicar a estagnação do total das matrículas do Ensino Superior privado, seria a relação entre o número de ingressantes (1,7 milhões) e o número de candidatos (6 milhões – pois muitos fazem mais de uma inscrição) ao Ensino Superior, que já apresentava estabilidade (segundo dados do próprio INEP), ou seja, indicava que as matrículas no terceiro grau se nivelariam no início desta década.

Esta hipótese foi reforçada quando se confirmou o número de concluintes do Ensino Médio regular, que já era igual ao número de ingressantes nas IES (1,7 milhões) neste mesmo período.

Desde sempre, e ainda hoje, quase metade dos alunos das instituições privadas no Brasil estão fora da faixa etária típica (ou seja, de 18 a 24 anos), pois são muitos os que chegaram tardiamente, e pela primeira vez, aos bancos universitários e ainda é expressivo o número de pessoas que retornam para concluir ou aumentar sua qualificação por meio de uma segunda graduação. Entretanto, essa é a chamada demanda reprimida e não representa a faixa típica a ser atendida por políticas governamentais para adequar os indicadores do Ensino Superior em um país.

Como o Ensino Médio deveria ser cada vez mais o grande e natural “abastecedor” do Ensino Superior, se não houver uma melhoria de resultados dos seus concluintes e/ou um acréscimo importante nas políticas de financiamento ao estudante em geral, as matrículas das IES privadas tendem a diminuir ainda mais em seu global, uma vez que apenas parte dos egressos do Ensino Médio vão para as faculdades e universidades.

Toda essa situação de muita oferta, que era nova até 2002 para a maioria dos gestores das IES, gerou um aumento da disputa pela demanda. O que se viu foi que o aumento expressivo da oferta de cursos e vagas pelas IES que não foi acompanhado pelo aumento de matrículas na mesma proporção, daí a existência de cursos com baixa relação candidato/vaga, principalmente em alguns cursos específicos e com mais ênfase em alguns tipos de IES e regiões do Brasil.

É preciso ficar claro que, apesar do crescimento geral do sistema de 1997 para cá, o bolo representado pelo total de matrículas não foi suficiente para acompanhar a oferta das IES privadas. O que acabou ocorrendo, na verdade, foi que os alunos se distribuíram cada vez mais entre um número maior de instituições, e dentro delas, entre mais cursos, diminuindo o total médio de alunos por curso.

Sabemos que, se na média, em 2009, as IES privadas estavam atraindo cerca de 1,3 candidatos por vaga (algumas IES e cursos com taxas bem maiores e outros bem menores), seria de se prever que, diante da desistência que ocorre antes da realização do processo seletivo e da não efetivação da matrícula após a classificação e chamada dos aprovados, o preenchimento das vagas seria um problema crescente no setor privado.

A queda constante de candidatos sinalizava um crescimento negativo do segmento, a partir de 2009, e o setor privado entrou, já há algum tempo, em um precoce processo de “consolidação de mercado”, um fenômeno conhecido em muitos ramos da economia e entendido como uma estabilização da demanda, considerada como as pessoas interessadas e realmente capazes de fazer frente às exigências de frequentar cursos superiores pagos.

Por conta disso, vem ocorrendo uma reorganização da distribuição da participação das IES no “mercado de Ensino Superior”, em especial entre as IES particulares com e sem fins lucrativos por meio de fusões, aquisições e até fechamento de algumas, entre outras consequências.

Enfim, esses problemas (poucos candidatos por vaga, aumento da média de cursos por IES, aumento de IES etc) geraram (e continuam gerando, cada vez mais) um dos maiores problemas para a viabilidade do setor privado, que vive das mensalidades de seus alunos: as vagas ociosas, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Índice de vagas preenchidas nas IES públicas e privadas

ANO	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
1999	96,29%	78,95%	83,19%
2000	106,30%	79,81%	85,16%
2001	107,14%	80,86%	85,64%
2002	108,46%	73,82%	79,59%
2003	114,39%	70,79%	76,92%
2004	116,04%	62,80%	69,88%
2005	105,74%	63,45%	69,89%
2006	101,41%	61,66%	66,67%
2007	102,11%	59,04%	64,06%
2008	102,49%	57,60%	62,77%
2009	96,26%	48,85%	54,75%

Como pode ser verificado no Gráfico 1, o Ensino Superior público não tem tido grandes problemas em preencher, historicamente, suas vagas e por mais que tenha crescido (e venha a crescer) só tem apresentado problemas de demanda em alguns cursos que têm dificuldades de atrair os jovens pelas mais diversas razões que vão desde a dificuldade de manutenção financeira de muitos alunos até a falta de atratividade de algumas profissões.

Nas IES públicas, que chegam a ter um índice de preenchimento maior que um candidato por vaga (em virtude, provavelmente, das matrículas ex officio), os indicadores de número de alunos, preenchimento de vagas e Evasão só passaram a contar com mais peso para essas IES (na maioria dos casos, mas com exceções, é claro) na medida em que o total de alunos passou a direcionar parte dos recursos orçamentários governamentais e das vagas de servidores (docentes e funcionários).

Entretanto, no setor privado, como os cursos são planejados para um determinado número de alunos iniciantes pagantes (em muitos casos com turmas cada vez menores por exigência das Comissões de autorização e reconhecimento), as vagas ociosas representam um problema muito mais grave a até um grande risco para a viabilidade desses cursos e das próprias IES.

A falta de receita compromete todo o plano acadêmico e administrativo-financeiro realizado a partir das expectativas de classes plenas, ou com mais alunos do que os realmente existentes e pagantes. Com as vagas ociosas, uma grande parte das IES privadas teve que olhar outras frentes de atuação para reversão, ou melhoria do quadro e criar ações que vão além da acirrada luta pela captação de alunos.

Ou seja, se mais da metade das vagas anunciadas pelas IES privadas, em média, já não estavam sendo preenchidas, o que antes era uma luta concentrada para atrair novos alunos passou a ter um novo foco e assim se explica a razão do início (ou podemos dizer do aumento) da preocupação em manter aqueles alunos que já estão estudando, ou seja, uma maior preocupação com a Evasão.

Pode parecer injusto com algumas IES, ou com alguns cursos que se correlacione a preocupação com a Evasão com o aumento da pressão (diferente para cada tipo de IES, mas presente tanto nas IES públicas quanto nas privadas) decorrente da necessidade de aumento de matrículas. No entanto, há um fato inexorável: o aumento de matrículas só pode ocorrer de 3 formas numa IES: aumentando-se as vagas dos cursos existentes e/ou seu preenchimento (sejam vagas iniciais ou abertas no decorrer dos cursos por perda de alunos), ou aumentando-se o número de cursos (que tenham alunos é claro), ou diminuindo-se todo tipo de Evasão.

Todos sabem como abrir novos cursos e a dificuldade de viabilizá-los e muitos vivem a batalha pelos candidatos que já é antiga, então, o fator novo para aumentar o número total de matrículas é o real combate à Evasão.

Infelizmente, com exceção de alguns esparsos e bem intencionados trabalhos desenvolvidos para entender um ou outro fenômeno, aqui e acolá, a grande maioria dos estudos da Evasão existentes no Brasil são academicamente limitados a experiências individuais, de uma IES, ou de um docente, enquanto nos países desenvolvidos são inúmeros e sistemáticos!

Praticamente não existem estudos e políticas específicos sobre a Evasão no Ensino Superior brasileiro e não é preciso reafirmar que a necessidade dos mesmos não deveria depender da fase de desenvolvimento, ou crescimento do segmento.

Estudar a Evasão deveria ser uma política governamental geral voltada à qualidade acadêmica e, também, à responsabilidade do uso dos recursos (públicos e privados), desde que essa política seja entendida como a realização de processos e análises (documentados, sistematizados e divulgados, incluindo os resultados das ações realizadas) motivados e/ou incentivados, explicitamente, por órgãos de governo gestores ou fiscalizadores das IES públicas e privadas para essas duas finalidades.

Nos Estados Unidos, por exemplo, havia, quase dez anos atrás, mais de 14 mil sites que já tratavam, especificamente, (e apresentavam os respectivos dados, diretrizes e resultados dos diferentes programas dos governos e das IES) do assunto Evasão, ou, como costumam dizer os americanos “de como aumentar a permanência e a taxa de titulação dos alunos do terceiro grau”!

Por isso, não nos surpreende quão pouco se sabe e se faz para que a Evasão seja gerida como um problema real e de grandes repercussões no Ensino Superior do Brasil. Pelas mesmas razões apontadas, este artigo e outros estudos mais recentes sobre a Evasão se revestem de grande relevância, por mais que ainda careçam de dados precisos e confiáveis e até mesmo de testes de modelos científicos em pesquisas nacionais abrangentes.

Seria, portanto, muito importante que fossem financiadas iniciativas e desenvolvidas mais pesquisas e estudos sistemáticos sobre a Evasão, que permitissem indicar com mais precisão quais são as melhores práticas para combatê-la com eficácia a partir da compreensão dos problemas do nosso próprio sistema e não, apenas, dos problemas que já são estudados em outros países.

A Evasão da Instituição de Ensino

Trata-se da Evasão na qual o aluno deixa a IES, mas não deixa o Sistema de Ensino Superior (ou seja, muda de instituição). Os órgãos governamentais e estudiosos podem medir a Evasão de um conjunto de Instituições, ou de uma única IES, por meio dos cálculos de dados gerais agregados, como já descrevemos no item “Evasão do
Curso”.

Para se obter dados fidedignos sobre este tipo de Evasão, exclui-se da contagem de ingressantes os que mudaram de curso, mas permaneceram na IES. É a Evasão média por IES, na qual o aluno que vem de outra IES é considerado ingressante.

Recomendamos sempre que a própria IES faça diferentes cálculos, inclusive o cálculo denominado “Acompanhamento da Coorte”, que trabalha com o dado individualizado do próprio aluno, permitindo medir com exatidão a Evasão até do indivíduo, que vai além da vacância da vaga preenchida por outro aluno transferido.

O maior e mais comum problema que encontramos para combater a Evasão da IES, problema do qual, praticamente, em nossa opinião, derivam todos os demais, está ligado à prática corrente de imputar às questões de ordem financeira do aluno como sendo a grande (e quase única) causa de Evasão da IES.

Ou seja, não há a visão de que pode ocorrer Evasão (e ocorre em percentuais alarmantes!) em razão, ou por reflexo de problemas acadêmicos e, também, administrativos e de atendimento ao aluno. Por isso, a Evasão da IES acaba não sendo tratada como deveria ser: como um problema de gestão institucional.

Não é difícil encontrar gestores muito bem intencionados que chegam a fazer pesquisas junto a alunos desistentes e que simplesmente “aceitam” que o argumento financeiro majoritariamente apresentado é a expressão da pura verdade, pois muitos não sabem, ou se esquecem de que diversas pesquisas indicam

que o aluno, muitas vezes, prefere afirmar que o problema dele é financeiro a ter que enfrentar a reação de sua crítica a setores da IES, ou ao desempenho de docentes, gestores ou funcionários.

Por isso, pode ser mais fácil cruzar os braços, ou transferir para a Mantenedora a responsabilidade pelas questões financeiras e, assim, a Evasão passa a não ser mais um problema dos “acadêmicos”, que quase sempre preferem ficar bem distantes desses assuntos.

Para mudar a cultura gerencial e acadêmica das IES e aproximá-las um pouco mais da realidade, é fundamental ter em mente que o aluno não é sempre o culpado pela Evasão!

Como orientação aos gestores que querem diferenciar aqueles que realmente evadem por problemas financeiros dos que evadem por outras razões cabe uma dica: quem desiste por questões estritamente financeiras normalmente tem um histórico na instituição de busca de desconto, bolsas, negociações e outras tentativas que convergem (se ele de fato estiver satisfeito com o Curso e desejar continuar na IES) para a convicção de que, resolvido seu problema financeiro, ele permaneceria no curso. Se isso não ocorreu, provavelmente, o problema financeiro não foi (mesmo que existisse) a maior causa da Evasão desse aluno.

A Evasão é comparável às doenças chamadas de silenciosas, pois nem sempre há indicadores prévios de que vá ocorrer, ou já esteja em processo. Uma forma de antecipar o problema (a exemplo dos exames preventivos que se usa na Medicina) é verificar e acompanhar os alunos que começam a faltar às aulas e/ou que obtêm notas baixas, ou deixam de pagar o curso e não procuram por nenhum apoio ou solução para problemas financeiros. Estes casos vão redundar exatamente nos alunos que abandonam o curso/IES sem aviso ou explicação, ou que usam argumentos de ordem financeira para justificar sua saída. Como afirmamos, esses alunos podem até tê-los, mas geralmente como consequência, e não causa, de seu desinteresse em permanecer estudando no curso/IES atual.

O mesmo raciocínio pode ser atribuído àqueles que se transferem para outras IES e justificam sua saída por razões financeiras e não é verificado se as mensalidades das novas IES são mesmo menores, ou se estão localizadas mais próximo da moradia ou do trabalho desses alunos. Se a verificação demonstrar que o aluno se transferiu para um curso de valor semelhante, ou igualmente distante de seus locais de trabalho e residência, então é questionável o fator financeiro como preponderante na Evasão desse aluno.

É por isso que sempre afirmamos que a compreensão e o combate ao fenômeno da Evasão é um problema de gestão, que envolve vários elementos e vários níveis hierárquicos da IES, não apenas a alçada do Coordenador de Curso, ou do setor financeiro, como muitas vezes lhes é imputado.

Decisões da alta administração das IES (ou a falta delas), tomadas por mantenedores (no caso das instituições privadas), gestores, ou colegiados acadêmicos (mais no caso das IES públicas) também concorrem para facilitar, ou até mesmo induzir alunos a se evadirem, sem que haja noção disso!

Fica como exemplo destes fatos a decisão e a divulgação da missão da IES e/ou do Curso: definida por órgãos superiores, muitas missões ou perfis de formados criam expectativas que, se não são atendidas, geram decepção e quebra do vínculo de confiança do aluno, ou seja, destroem as razões que fizeram o aluno optar por aquela IES, ou Curso.

Quem já não viu propagandas muito bem elaboradas mostrando prédios maravilhosos e anunciando uma instituição “moderna e conectada” com a juventude veiculada por instituições que nada incorporaram de moderno em seus projetos pedagógicos, ou nas práticas docentes, cujo atendimento é amador e obsoleto, assim como sua infraestrutura, inclusive a tecnológica? O que dizer aos alunos que acreditaram na mensagem de modernidade, em especial àqueles que já possuem amplo e irrestrito acesso, domiciliar ou no trabalho, às modernas ferramentas das novas tecnologias?

Será que a IES, ao prometer que o curso é voltado ao ingresso quase imediato no mercado de trabalho, sem ter uma medida efetiva de quantos egressos estão realmente empregados para embasar essa propaganda, ao usar conceitos abstratos de qualidade (ou até concretos no caso das avaliações realizadas pelo MEC) muitas vezes de maneira a mostrar resultados como mais positivos do que realmente são, ao anunciar uma formação moderna e internacionalizada, mas que não corresponde ao que consta dos projetos dos cursos realmente executados, tudo isso não induz os alunos que acreditaram a pensar em desistir?

Uma coisa já se pode afirmar: o marketing pode até ajudar a atrair alunos em um primeiro momento, mas ainda é a opinião dos alunos e professores, levada pelo boca a boca, a maior responsável pela imagem de uma IES e pela escolha dos candidatos. Por isso, é melhor cumprir o que se promete, ou não prometer o que não se pode cumprir, pois isso é causa, entre outras já confirmadas, de Evasão de uma IES.

A Evasão do Sistema

É aquela em que o aluno deixa de estudar e abandona o sistema de ensino, ou seja, não se encontra mais estudando em nenhuma IES, de qualquer tipo dentro do sistema estudado. Exclui-se, desse cálculo de Evasão, os que se transferiram de curso dentro da mesma IES e os que se transferiram de IES. É a Evasão média do Sistema, que pode variar de abrangência, por exemplo, indo do Sistema Federal de Ensino ao Sistema de Ensino Superior brasileiro como um todo.

No caso do Sistema de Ensino Superior, é o percentual de estudantes que abandonou seus estudos universitários naquele ano em todo tipo de instituição existente no Brasil. Em alguns casos, o estudante não pede transferência e se submete a novo processo seletivo. Neste caso, este estudante também é considerado como tendo abandonado o Sistema, por não haver informação detalhada sobre isto.

A Evasão do Sistema é exatamente aquela que exige políticas públicas, que vão além das questões institucionais, acadêmicas ou até das individuais, uma vez que a Evasão é considerada um dos mais sérios problemas de um sistema educacional de qualquer nível, em qualquer lugar do mundo, que faz com que todos percam: além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os financia e a sociedade como um todo, pois compromete o desenvolvimento de um país!

Causas mais comuns da Evasão do Sistema

Estas questões afetam de formas diferentes o setor público e o setor privado, mas com certeza afetam a ambos e passam, necessariamente, por algum aspecto legal ou de políticas dos Governos Federal, Estadual e Municipais e, por isso, compõem o texto sobre a Evasão do Sistema. São elas:

- Baixa qualidade da Educação Básica brasileira: que pode ser mensurada pelos exames internacionais aplicados e é largamente anunciada e discutida, com ênfase cada vez maior, nos mais diferentes segmentos da sociedade brasileira;
- A baixa eficiência e o diploma do Ensino Médio: que não garante a suficiência de competências do candidato ao Ensino Superior, criando dificuldades de adaptação e acompanhamento do curso;
- A limitação das políticas de financiamento ao estudante: que mesmo com o FIES e o PROUNI ainda são largamente insuficientes (inclusive para os alunos do setor público que, em muitos casos, deixam de estudar por não terem meios financeiros de se manter);
- A escolha precoce da especialidade profissional: que o aluno se vê obrigado a realizar ainda em tenra idade, em razão da estrutura e da regulamentação do ensino brasileiro (citamos como exemplos o excesso de especialização – atualmente mais de 200 – dos tipos de Cursos de Graduação de Engenharia no Brasil, ou o fato de que aqui o Curso de Direito é uma graduação de 5 anos que já garante exercício profissional ao formado após exame da Ordem, quando em alguns países este curso é uma espécie de pós-graduação);
- A dificuldade de mobilidade estudantil: seja a transferência entre as IES nacionais (em especial para as IES públicas) ou o aproveitamento dos créditos cursados em outra instituição, mesmo que em IES congênere, e, mais ainda, de créditos de instituições estrangeiras (enquanto os países desenvolvidos estão unificando currículos e carreiras docentes internamente e em blocos, como ocorre, para citar um exemplo, no Processo de Bolonha);
- A rigidez do arcabouço legal e das exigências para autorização / reconhecimento de cursos: inovar os projetos pedagógicos dos cursos é um risco, em especial nas IES privadas, já que cada Comissão de Autorização e/ou Reconhecimento defende a visão de seus integrantes, nem sempre a mais moderna, ou viável;
- A falta de pressão para combater a Evasão: em virtude da cultura acadêmica, pela qual um curso nasce e responde às necessidades e visão dos docentes, em especial das IES públicas (e até de sindicatos, associações de classe e profissionais que trabalham muitas vezes pela reserva de mercado e manutenção do status quo);
- A legislação sobre a inadimplência no Brasil: uma excrecência demagógica que educa para o calote, favorece o acúmulo de dívidas pelo aluno e a Evasão das IES privadas; e
- A enorme quantidade de docentes despreparados para o ensino e para lidar com o aluno real: o que ocorre, entre muitas razões, pela falta de formação didáticopedagógica de vários deles e pela acomodação oriunda da estabilidade precoce de muitos (por força legal nas IES públicas e de fato nas IES privadas), tudo isso somado à dificuldade de cobrança de desempenho e à pequena valorização do ensino nos planos e promoções de carreira docente, com valorização quase exclusiva da produção científica.

Existem outras razões? Claro que sim, apesar das causas apontadas serem, em nossa opinião, as mais reconhecidas entre estudiosos e gestores. Mesmo os vários casos particulares que complementam as causas que foram aqui apontadas e outros que vão de encontro ao que está aqui descrito, não deixam, em algum momento, de correr em paralelo ou sofrer as consequências dessas causas. Estudos e políticas que, de alguma forma, ajudem a combater esses problemas são fundamentais para diminuir a Evasão do Sistema e das IES.

A Evasão do Aluno

Esta é a Evasão que origina todas as outras, ou seja, a Evasão do Aluno gera a Evasão do Curso, da IES, ou do Sistema e só é possível medi-la com precisão por meio do acompanhamento da coorte, isto é, do acompanhamento da evolução da situação individualizada de cada estudante.

É essa Evasão que tem sido motivo de estudos por várias áreas do conhecimento e sobre a qual os gestores universitários deveriam buscar mais informações e dados, como se faz em qualquer atividade científica quando se quer resolver ou até entender um problema.

Para isso, é fundamental que os gestores e professores façam uma pergunta e respondam a si próprios: a Evasão é sempre culpa do aluno? Se a resposta for não, então vamos tratar do assunto com a importância que ele merece. Se a resposta for sim, mesmo assim é preciso tratar o problema com a mesma ênfase já que suas consequências envolvem todos que participam do processo de ensino, incluindo instituições e governos.

Estudos científicos sobre a Evasão são relativamente recentes. Desde 1975, várias teorias foram elaboradas para explicar a permanência de estudantes nas IES baseadas na análise da afinidade estudante-instituição a partir das variáveis ligadas aos estudantes, das variáveis institucionais e de temas mais específicos como a integração dos estudantes nas IES.

Até então prevaleciam hipóteses mais descritivas do que teóricas, tentando oferecer explicação baseada em uma única variável, em geral demográfica, ou psicológica.

Evasão em Épocas de Pandemia[30]

Estudo aponta que 608 mil alunos desistiram ou trancaram matrícula no ensino superior durante o 1º semestre 2020, o que representa uma taxa de evasão de 10,1%. O percentual é maior do que o observado no mesmo período do ano passado, quando foi de 8,8%.

Os dados são de pesquisa da Semesp (Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo) divulgada nesta 2ª feira (19.out.2020) e publicada no UOL.

Os números foram obtidos por meio de levantamento realizado com 53 instituições particulares de ensino superior. A maior parte das unidades de ensino que participaram do estudo (67,4%) são de pequeno porte, atendendo até 7.000 alunos.

A taxa de inadimplência no 1º semestre de 2020 foi de 11%, o que corresponde a aumento de 29,9% em relação aos primeiros 6 meses de 2019. Neste ano, 565 mil alunos ficaram inadimplentes, 109 mil a mais do que na 1ª metade do ano passado.

O atraso no pagamento das mensalidades é maior entre os alunos de cursos EaD (ensino a distância). Nessa modalidade de ensino, a taxa de inadimplência foi de 12,5% no 1º semestre deste ano, segundo a pesquisa.

No ensino presencial, o percentual de inadimplência ficou em 10,9%, o que representa aumento de cerca de 33% em relação ao observado no 1º semestre de 2019, quando a taxa de alunos com pagamentos em atraso era de 8,2%.

A pesquisa demonstra ainda que houve redução no número de alunos novos nas instituições de ensino, no 2º semestre deste ano, em comparação com a quantidade de ingressantes no 2º semestre de 2019. No Brasil, de acordo com o levantamento, o percentual de queda foi de 19,8%.

A taxa, contudo, foi ainda maior se considerados apenas os cursos presenciais, que tiveram percentual de queda de 38,2% na quantidade de ingressantes no 2º semestre deste ano. Nos cursos da modalidade EAD, a queda no número de ingressos foi de 13,2%.

[30] *https://www.poder360.com.br/educacao/evasao-no-ensino-superior-cresce-durante-a-pandemia-diz-estudo/*

Questão

01. (CFP - Especialista em Psicologia Escolar Educacional - Quadrix) Quanto à evasão no ensino superior, assinale a alternativa incorreta.

(A) Os índices significativos de evasão no nível superior apontam para a necessidade de esforços para minimizar a ocorrência de dificuldades acadêmicas, de saúde e de adaptação dos alunos.

(B) A alta porcentagem de alunos evadidos que já frequentaram outro curso universitário, ou que já haviam concluído um curso superior, mostra que o problema da evasão constitui unicamente um problema na escolha profissional.

(C) Há necessidade de mudanças institucionais, de modo que se implantem e se mantenham condições favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes.

(D) Variáveis contextuais, do próprio estudante e externas devem ser consideradas no momento de se tratar estratégias para lidar com a evasão no ensino superior.

(E) Evasão do curso não significa, necessariamente, evasão do sistema ou da formação superior, tampouco evasão da instituição.

Gabarito

01.B

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Conceitos de Raça e Etnia

Os conceitos de raça e etnia diferem-se na forma de abordagem das diferenças entre os grupos humanos. As teorias sobre as diferentes raças humanas surgiram inicialmente no final do século XVIII e início do século XIX, tendo como autor principal Paul Gilroy[31], que argumenta sobre a não existência de raça, em termos biológicos, ou seja, não há um mundo físico e material nada que possa ser corretamente classificado como raça com contorno definido, apenas um grande número de variações físicas entre os seres humanos. De acordo, com as teorias raciais surgiram como forma de tentar justificar a ordem social, que surgia à medida que países europeus tornavam-se nações imperialistas, submetendo outros territórios e suas populações ao seu domínio. E o termo raça foi amplamente adotado em todo o mundo até o período da Segunda Guerra Mundial, quando o surgimento da ameaça nazista elevou a proporções astronômicas o preconceito e o ódio em relação a grupos humanos específicos.

Diante dos fatos, os autores da Sociologia praticamente abandonaram o uso do termo raça e concordam que o conceito de raça é apenas uma noção socialmente construída e perpetuada pelo preconceito ou pelo valor conceitual que alguns acreditam existir ligados a essa diferença. E nesse sentido, o conceito de raça é utilizado para tratar de problemas ligados ao valor socialmente atribuído a certas características físicas, como casos de discriminação ou segregação racial que ainda hoje observamos.

Dentre desse contexto, o movimento negro brasileiro e, mas ciências sociais, utilizam-se desse termo de forma estratégica, pois assim, consegue valorizar o legado deixado pelos africanos, inclusive, informando como que nas relações sociais brasileiras, que algumas características físicas, por exemplo, o formato do nariz e da boca, cor da pele, tipo de cabelo, e dentre outras, exercem ascendência, e intervém até decidem o rumo e o espaço que os sujeitos ocuparão na sociedade. E esse entendimento de que o conceito de raça, no campo social existe, foi confirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que definem a raça como “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça no século XVIII e hoje sobejamente superado.

Enquanto o conceito de raça está ligado à ideia errônea ligada a traços biológicos definitivos, o conceito de etnia baseia-se a um grupo que possui algum grau de coerência, solidariedade, origens e interesses comuns, um grupo étnico é mais do que um ajuntamento de pessoas, e nesse sentido as pessoas devem ser agregado ao seu pertencimento histórico e cultural. De acordo Gomes[32] “o uso do termo etnia ganhou força para se referir aos povos diferentes tais como, os judeus, índios, negros, e entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos

[31] *GILROY, Paul. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.*

[32] *GOMES. Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. Uma breve discussão. S.D.*

seus ancestrais, mas sim, por processos históricos e culturais". E vale destacar, que ao serem subjugados, totalmente ou parcialmente, esses povos passam por provações e carências, que vão desde material, cultural, política e econômica. Quando esses povos tomam consciência destas adversidades, se estabilizam, e apoiam e se conformam para com àqueles que passaram pelas mesmas experiências. Portanto, o grupo étnico é um fenômeno cultural, mesmo sendo baseado originalmente numa percepção comum e numa experiência de circunstâncias materiais desfavoráveis.

Assim, o termo raça diz respeito aos atributos dos grupos sociais, e relação ao grupo étnico, refere a uma resposta original de um povo em alguma situação, sente marginalizado pela sociedade. Entretanto, no Brasil um novo vocábulo passou a ser utilizado e merece destaque é a expressão etnicorracial, que determina que as tensas relações raciais estabelecidas no país, vão para além das diferenças na cor da pele e os traços fisionômicos, que correspondem à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem europeia. É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Essa identidade negra é uma construção pessoal e social, é elaborada individualmente e socialmente através de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre a classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. Por fim, raça e etnia são expressões que se fundem no contexto social, visto que ambos os termos são carregados de significações e podem determinar o pensamento, atitude e a forma de ser e pensar no mundo que o cercam.

A Distinção entre Preconceito - Discriminação - Racismo

Existe muito preconceito, racismo e discriminação no contexto educacional e este é um grande problema de todos nós. Vamos esclarecer um pouco sobre cada conceito:

- Preconceito: é uma opinião que formamos das pessoas antes de conhecê-las. É um julgamento apressado e superficial e muito perigoso, pois ao invés de melhorar a nossa vida e da sociedade, acaba trazendo muitas situações complicadas e até mesmo violentas.

- Racismo: as pessoas que não conseguem deixar de ser preconceituosas podem vir a se tornar racistas. Um racista acredita que existe raças superiores às outras, o que é grande tolice, pois na espécie humana, não podemos dizer que existam raças; a cor da pele, a forma do nariz, o tipo do cabelo, o tipo do sangue, o formato e cor dos olhos, a espessura dos lábios, não são suficientes para estabelecer diferentes tipos de raças entre os seres humanos, que biologicamente são iguais em quase tudo , restando pequenas diferenças externas pouco importantes e que não servem para fazer com que uns sejam superiores ou inferiores aos outros e vice versa.

- Discriminação: a pessoa que faz isso, geralmente, quer valorizar a si próprio e diminuir os demais mesmo "de brincadeira". É insegura porque não tem capacidade de conviver com os outros e aceitar as diferenças naturais entre os seres humanos. Os preconceituosos e racistas têm dificuldades em aceitar e conviver com a diferença e. às vezes, suas atitudes chegam ao delírio e como são medrosos e inseguros, projetam sobre os outros que são inferiores a eles e que não podem ter os mesmos direitos - quando os racistas e preconceituosos agem dessa maneira estão tratando os que eles julgam como inferiores a ele de maneira discriminatória. Discriminação é portanto tratar os outros com inferioridade, se julgando superior.

Educação nas relações étnico-raciais - Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras - Determinações[33]

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica trata-se de questão política, com repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

[33] *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afrobrasileira e africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.*

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. E nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o artigo 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Em relação a autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de profissionais e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação e encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. E caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica e aos professores, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. E aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras caberá material bibliográfico e materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, e de fiscalizar para que os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas, e assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

O Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens e em outras palavras, todos os alunos e os professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende do trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Para combater o racismo, tem como objetivo o trabalho pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.

Diversidade étnico racial como princípio da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A questão diversidade é muito ampla e estudos sobre o referido tema vão desde conceitos, às questões de raça, etnia e gênero, até as mais abrangentes pelo fato de se considerar a diversidade como diferença individual entre os indivíduos.

Diversidade étnico racial:

É a união de vários povos numa mesma sociedade. Etnia é um grupo de indivíduos que possuem afinidades de origem, história, idioma religião e cultura, independente do país em que se encontrem.

O Brasil é um país com grande diversidade étnica, sua população é composta da miscigenação de vários povos que juntos formaram uma nova identidade cultural. De acordo com o último censo, a população negra conta com percentual de 54% que auto classificam como negros.

A diversidade étnico-racial, é considerada como princípio de ensino com a entrada em vigor da Lei nº 12.796/13[34], que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares. Conforme consta:

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

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

A reflexão sobre o lugar das tradições africanas no redesenho cultural da escola brasileira incentiva professores e professoras a relacionarem-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, para além das referências e práticas eurocêntricas, cujas reiteração e reprodução na escola brasileira ainda fazem desta mais um problema do que uma solução para os desafios de nossa sociedade. E essa posição adotada pelo Estado representa uma das grandes inovações em relação à educação das relações étnico-raciais, representando novas posições a serem adotadas pela estrutura da educação brasileira. Portanto, a diversidade étnico-racial na condição de princípio do ensino vem afirmar, que deverá constar em todos os níveis do ensino, inclusive na estrutura da Educação brasileira.

A cultura afro-brasileira já estava consagrada na Constituição Federal, agora como princípio geral do ensino, revela a importância dada ao tema, representa que nos diversos níveis da Educação há de ser realizada inclusive nas áreas representadas pelas atividades-fim como de controle governamental e meio, nas formações inicial e continuada dos profissionais da Educação. Perceber a diversidade étnico-racial como princípio proporcionará uma nova dimensão das interpretações e valorização da identidade cultural, necessariamente quando aliada ao propósito da desconstrução do racismo.

Esse reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Porém, requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os

[34] *BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Alteração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm*

não negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para o negro.

Para que haja realmente a construção de um país democrático, faz-se necessário que todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, a começar pela escola que, infelizmente, continua desenvolvendo práticas preconceituosas detectadas no currículo, no material didático, nas relações entre os alunos, nas relações entre alunos, e não poucas vezes até professores.

A educação é o fato de maior eficácia para contribuir para a promoção dos excluídos. Por isso, muitas ações têm sido desencadeadas no sentido de reconhecimento e valorização do negro, garantindo a eles as mesmas condições, numa constante luta contra o racismo e o preconceito. Luta esta que deve ser de todos que acreditam num país democrático, justo e igualitário.

Atualmente, a Lei nº 12.796/13 que alterou o artigo 3º, inciso XII da LDB já retratava a preocupação na reflexão acerca do preconceito e da discriminação, buscando democratizar e universalizar o ensino, garantindo a todos os alunos o reconhecimento e valorização de sua cultura, de sua história, de sua identidade, e, assim, combater o racismo e as discriminações, educando cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial tendo seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A escola é responsável por trabalhar esse sentido de promover a inclusão e a cidadania de todos os alunos, visando a eliminar todo tipo de injustiça e discriminação, enxergando os seres humanos dotados de capacidades e valorizando-os como pessoas, principalmente dos afrodescendentes, marcados por um histórico triste na educação e na sociedade brasileira de discriminação, racismo e preconceito. O ensino tem o papel importante na transformação da humanidade e ao desenvolver seu trabalho de forma democrática, comprometendo-se com o ser humano em sua totalidade e respeitando-o em suas diferenças.

Em relação aos afrodescendentes, esses devem ser reconhecidos em nossa sociedade com as mesmas igualdades de oportunidades que são concedidas a outras etnias e grupos sociais, buscando assim eliminar todas as formas de desigualdades raciais e resgatar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e, assim, valorizando a história da cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Diversidade Socioeconômica e Cultural

A escola pública possui em sua grande maioria alunos provenientes de uma classe socioeconômica cultural desfavorecida, de famílias que possuem uma condição de vida desfavorável e que, na maioria, possuem dificuldades de aprendizagem. São alunos filhos da classe trabalhadora, cujo pais permanecem a maior parte do dia fora de casa trabalhando como empregados em indústrias, lojas, casas de família, em trabalhos sazonais como boias-frias na zona rural, cortadores de cana, pedreiros, garis, empregadas domésticas, etc., e muitos pais encontram-se até desempregados.

Esses alunos que compõem a maioria na escola pública atende e que precisa dar conta, oportunizando condições de aprendizagem, num processo de qualidade. São alunos que estão à margem da sociedade, e que muitas vezes passam por diversas circunstâncias perversas, como a fome, situações de violência, problemas com alcoolismo e drogas, situações de abandono, entre outros, e esses são os verdadeiros excluídos da sociedade que estão na escola clamando por ajuda. E as condições socioeconômicas e culturais é um dos fatores que podem interferir, e muito, no desempenho escolar dos alunos.

O desafio da escola é de possibilitar a essa grande maioria o acesso à escola, mas garantindo-lhes permanecer e ter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, pois o acesso ao conhecimento historicamente elaborado é que poderá dar a esses alunos, muitas vezes excluídos do sistema e da sociedade, condições para transformar suas vidas e possibilitar uma maior inserção na comunidade, podendo atuar como cidadãos, capazes de transformá-la.

O sistema escolar e os professores precisam reconhecer nesses alunos os seres humanos que ali estão e clamam por uma oportunidade, que sonham com uma perspectiva de vida melhor e que querem ter seus direitos de cidadãos garantidos. É preciso destruir o histórico de exclusão e desigualdade do sistema escolar público, reconhecendo em cada aluno suas potencialidades e precisa se preocupar em oferecer um ensino público de maior qualidade, que possa compensar, pelo menos parcialmente, as dificuldades de aprendizagem. É preciso que se fique claro que as crianças que vivem em ambientes

desfavoráveis também podem ter um nível de aprendizagem satisfatória. E cabe à escola oportunizar essas condições, oferecendo o apoio necessário aos alunos em condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis, ajudando-os a superar as dificuldades e carências do contexto onde vivem, procurando destruir o histórico de exclusão e desigualdade do sistema escolar público.

A Diversidade Cultural e o Fortalecimento de Identidades e Direitos como Princípio Educativo

Consciência Política e Histórica da Diversidade

- À igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- À superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- À desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- Ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

Fortalecimento de Identidades e de Direitos

- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- O esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- O combate à privação e violação de direitos;
- A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- As excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

A Desigualdade Racial no Contexto Escolar[35]

A escola é um espaço privilegiado onde acontece boa parte do processo de socialização das crianças e adolescentes, de diferentes núcleos familiares, estabelecem relações no convívio com a diversidade. A escola torna-se o primeiro contato de vivência das tensões raciais, que podem acontecer de forma natural ou conflituosa, segregando e excluindo, fazendo com que a criança negra tenha em alguns momentos uma postura introvertida. Isso pode acontecer por medo de ser discriminada ou ridicularizada, iniciando assim um processo de desvalorização de seus atributos individuais, que vão de alguma forma interferir na construção de sua identidade, favorecendo a disseminação do preconceito. E nesse sentido, a construção da identidade, assim como sua manutenção, se constituirá dentro do processo social, quando o olhar do outro poderá ou não proporcionar o reconhecimento ou sentimento de pertença positiva ao grupo social.

Ao abordar o tema sobre discriminação e preconceito racial no ambiente escolar não é só realizar um discurso de vitimização, mas enfrentar os desafios, dando visibilidade à problemática envolvida e promovendo uma ampla discussão, motivando a reflexão individual e coletiva na transformação de mentalidades e práticas de qualquer tratamento preconceituoso, através de ações conjuntas no contexto educacional para a reversão da discriminação e das desigualdades em nossa sociedade, desenvolvendo nos alunos a autoconsciência. Por isso, é fundamental que os educandos sejam orientados em seu processo de aprendizagem por professores qualificados e com formação para lidarem com as tensas

[35] *ZEBRAL, D. F. Rompendo barreiras do preconceito racial no ambiente escolar, 2012.*

relações produzidas pelo racismo e preconceito, que sejam sensíveis e capazes de conduzir a reeducação nas relações étnico-raciais.

Portanto, isso requer estratégias pedagógicas, mudança nos discursos, posturas, formas de tratar as pessoas, reconhecimento dos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, e a desconstrução do mito da democracia racial e envolvimento de todos na construção de um projeto de escola, de educação voltada para um trabalho coletivo de articulação entre os processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

O Papel do Professor

No âmbito educacional é possível observar as tensas relações étnico-raciais envolvendo a cultura e o padrão estético negro estereotipado, embora 54% da população brasileira seja formada por negros, segundo o censo do IBGE de 2015, não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas e preconceituosos. Não que seja na escola a origem de formas de discriminação, entretanto, o preconceito na sociedade perpassa por ali, e assim sendo, se dá através de apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos cabelos, fazendo pouco de suas tradições, religião e cultura.

A discriminação e o preconceito reproduzidos na escola apresentam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico ou moral, mas psíquico, sobre o aluno negro, repercutindo sobre sua vida social e intrapsíquica, podendo ser um desencadeador ou um entrave ao seu pleno desenvolvimento. Por isso, torna-se fundamental professores capacitados para lidarem com essa situação, afim de desnaturalizar o discurso preconceituoso e promover o respeito à diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, cabe aos professores estarem bem preparados para assumirem o papel de interventores para transformar essa realidade, faz necessária como produto de uma reflexão que permita ao professor perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o esforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade.

A necessidade de subsidiar o trabalho dos professores deve-se a dificuldade que os docentes encontram de como tornar a cultura um eixo central do processo curricular e introduzir uma abordagem multicultural nas práticas pedagógicas. Diante disso, é essencial as iniciativas de formação de professores no interior das escolas conforme afirmam os autores.

Dessa maneira, possibilitar que professores reflita sobre seus conceitos, amplie seus conhecimentos, analisem e reconheçam a organização da sociedade da qual os alunos fazem parte, tornará o processo educativo democrático e livre de atos opressores, preconceituosos e discriminatórios.

Pressupondo que toda e qualquer proposta de Educação de qualidade e verdadeiramente democrática, que promova a cidadania e diminuição das desigualdades, passa pelos desafios da formação diferenciada para os professores, devido o importante papel que exercem na efetivação das políticas públicas educacionais, a formação dos mesmos deve abordar as relações de preconceito e discriminação de modo dinâmico, participativo e inclusivo.

Dessa forma será possível proporcionar aos educadores condições de serem críticos e reflexivos, com potencial para promoverem projetos e ações transformadores no ambiente educacional. E nesse contexto, promover oficinas interativas a fim de proporcionar aos educadores debater a ampliar os conhecimentos acerca das questões étnico-raciais é possibilitar que os mesmos tenham condições de formar cidadãos livres para pensar no nosso país na perspectiva da afirmação de sua identidade nacional.

Ações Afirmativas[36]

Introdução

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, referentes aos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob durante o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição, e visa também que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a de discriminações.

[36] *PRÁTICAS pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei n. 10.639/03. Brasília/Belo Horizonte: MEC/Secad/PROGRAMA AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMG, 2010 (Relatório final).*

Cabe ressaltar que o Estado tem que promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, no artigo 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. E essa intervenção do Estado, mostram que as políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

- Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros;
- Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino;
- Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual;
- Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas;
- Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra;
- Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Objetivos das Ações Afirmativas[37]

Embora as políticas de ação afirmativa já tenham sido utilizadas em diversas partes do mundo, estas foram, uma criação pioneira do Direito nos Estados Unidos, representando uma mudança de postura do Estado no sentido de abandonar a suposta neutralidade que prevalecia na aplicação das políticas governamentais.

A decisão de passar a considerar a importância de fatores como sexo, raça, cor e origem nacional na implementação das políticas ocorreu com o objetivo de impedir que a discriminação, que tem um fundo histórico e cultural e, muitas vezes, não permite com facilidade o enquadramento nas categorias jurídicas clássicas, perpetue as iniquidades sociais.

[37] *GOMES, Joaquim Barbosa. "O debate constitucional sobre as ações afirmativas". In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (orgs.). Ações Afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2003.*

As políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória, atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal[38] nos seguintes artigos:

"Artigo 3º, inciso IV: o "preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" e o artigo 208, inciso IV reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades."

Princípios Educacionais de Combate ao Racismo

São princípios que mostram as exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da

[38] *BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm*

cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas - estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino - de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais , em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos gritos como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade.

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social.

- Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Ao analisar as políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade, apontam uma série de ações realizadas pelas escolas públicas na implementação das leis n. 10.639/03 e a Lei 12.796/2013, representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal.

No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos, pois trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia.

Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade.

Questões

01. (Prefeitura Municipal de Suzano/SP - Professor de Educação Básica - VUNESP) Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia", apresenta diversas contribuições para a compreensão científica desses conceitos, por meio da análise de sua evolução histórica e do seu significado político e cultural. Uma dessas contribuições é a afirmação de que:

(A) a identidade mestiça do brasileiro é uma proposta que visa a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo.

(B) as etnias são entidades praticamente estáticas ao longo do tempo histórico, tendo origem provavelmente biológica.

(C) com a globalização ocorre a total homogeneização das antigas culturas, restando apenas uma única cultura branca, uma negra e uma amarela.

(D) raça é um conjunto de indivíduos que tem histórica ou mitologicamente um ancestral comum, uma mesma cultura e um mesmo território.

(E) os antigos territórios étnicos da África serviram de base para os territórios coloniais estruturados durante a Conferência de Berlim (1884-1885).

02. (MPOG - Técnico em assuntos educacionais - CESPE) A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor apresentam os princípios e os fins da educação nacional, assim como o dever do Estado e dos pais em relação à educação. De acordo com essas informações, julgue o item subsequente.

A diversidade étnico-racial deve ser valorizada como objeto de estudo e prática social, nos diferentes níveis de ensino.

( ) Certo ( ) Errado

03. (SEDUC/RJ - Professor - Disciplinas Pedagógicas - CEPERJ) Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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. Em 2013, um novo princípio foi incorporado aos demais estabelecidos no art. 3º da Lei 9394/96. Trata-se do princípio da:

(A) Valorização da experiência extraescolar
(B) Consideração com a diversidade étnico-racial
(C) Valorização da educação a distância
(D) Garantia de padrão de qualidade
(E) Gestão democrática do ensino

04. (IF/SP - Professor de Direito - FUNDEP) São princípios expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, EXCETO:

(A) Valorização da experiência extraescolar.
(B) Incentivo à educação inclusiva e tecnológica.
(C) Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
(D) Consideração com a diversidade étnico-racial.

05. (TJ/GO - Técnico Judiciário Pedagogo - UEG) As políticas de ações afirmativas visam promover:

(A) A valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e indígena através de programas educativos específicos.

(B) O ingresso e a permanência na educação escolar dos afrodescendentes, indígenas e educandos provenientes de classes economicamente desfavorecidas.

(C) A instituição de disciplinas escolares sobre cultura e história da África e das diferentes tribos indígenas do Brasil.

(D) O rompimento de critérios de exclusão fundados na discriminação socioeconômica.

Gabarito

01.A. / 02.Certo / 03.B / 04.B / 05.B

Comentários

01. Resposta: A

Alternativa A é correta porque utilizam-se desse termo de forma estratégica, pois assim, consegue valorizar o legado deixado pelos africanos.

02. Resposta: Certo

Essa questão pode gerar uma dúvida em relação ao ensino superior, mas quando no artigo 3º é mostrado como princípio da diversidade étnico-racial, então ao meu ver abarca todos os níveis de ensino que são colocados na LDB.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

03. Resposta: B

Essa questão interessante, pois já reflete na recente alteração da LDB n. 9394/96, que ocorreu no ano de 2013 - Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

04. Resposta: B

As alternativas A, C e D todas referem aos princípios da LDB no artigo 3, apenas a alternativa B, refere a Lei n. 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência.

05. Resposta: B

São ações afirmativas que buscam corrigir a desigualdade entre homens e mulheres, ou entre brancos e negros, seja no âmbito da política, da educação ou do trabalho.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

[39]Apresentação

O que está sintetizado nestas páginas é muito mais que uma prestação de contas. Nelas, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, expõe - em tom de diálogo com a sociedade e principalmente com os educadores - os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e o passo-a-passo administrativo que têm marcado sua gestão à frente do Ministério.

Em vez de simplesmente enaltecer os feitos de sua equipe, ele procura tornar transparente e acessível a lógica pública que inspira o trabalho do nosso governo, buscando uma interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, independentemente de simpatias políticas e ideológicas.

Não é por acaso que os mais diferentes setores sociais, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação: PROUNI, Universidade Aberta, FUNDEB, Piso Salarial Nacional do Magistério, IDEB, REUNI, IFET, entre outras iniciativas. Muito já foi feito e muito mais temos que fazer.

A ideia do livro, portanto, não é a de proclamar conquistas. O sentido é outro: convidar todos os educadores, das mais variadas visões, os professores, os alunos, a sociedade brasileira, em suma, para conhecer mais de perto os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido, visando ao seu aprimoramento cada vez maior.

A educação, como sempre afirmamos, é um caminho sólido para o Brasil crescer beneficiando todo o nosso povo. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um passo grandioso nesse sentido.

Aos que querem entender os fundamentos desse trabalho, boa parte das respostas está aqui.

Luiz Inácio Lula da Silva - Presidente da República

1. Razões e Princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma

[39] *http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf*

postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação.

Indo além, o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação1. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional - o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade.

O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace.

O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes.

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. Isso porque, de um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal.

Criaram-se falsas oposições. A mais indesejável foi a oposição entre educação básica e educação superior. Diante da falta de recursos, alegava-se que caberia ao gestor público optar pela primeira. Sem que a União aumentasse o investimento na educação básica, o argumento serviu de pretexto para asfixiar a rede federal de educação superior, cujo custeio foi reduzido em 50% em dez anos, e inviabilizar uma expansão significativa da rede. Nesse particular, é forçoso lembrar a revogação, em 1996, do parágrafo único do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que estabelecia: “Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional”. O resultado para a educação básica: falta de professores com licenciatura para exercer o magistério e alunos do ensino médio desmotivados pela insuficiência de oferta de ensino gratuito nas universidades públicas. Era uma oposição, além de tudo, irracional. Como se pode pensar em reforçar a educação básica se a educação superior, debilitada, não lhe oferecer suporte mediante formação de bons professores em número sufi ciente?

A segunda oposição não foi menos danosa e se estabeleceu no nível da educação básica, formada pela educação infantil e os ensinos fundamental e médio. A atenção quase exclusiva ao ensino fundamental resultou em certo descaso, por assim dizer, com as outras duas etapas e prejudicou o que supostamente se pretendia proteger. Sem que se tenha ampliado significativamente a já alta taxa de atendimento do ensino fundamental, verificou-se uma queda no desempenho médio dos alunos dessa etapa. Sendo a educação infantil e o ensino médio sustentáculos do ensino fundamental, este, sem eles, não avança. Todos os estudos recentes sobre educação demonstram inequivocamente que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental, principalmente dos filhos de pais menos escolarizados, dependem do acesso à educação infantil.

A terceira oposição estabeleceu-se entre o ensino médio e a educação profissional. Nos anos 90, foi banida por decreto a previsão de oferta de ensino médio articulado à educação profissional e proibida por lei a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, nos seguintes termos: “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino”. A União até poderia construir novos estabelecimentos, mas custeio e pessoal seriam responsabilidade de estados, municípios ou instituições privadas. O Congresso Nacional inseriu no projeto um dispositivo que relativizava a regra geral, excepcionando as unidades de ensino da União com obras já concluídas. O dispositivo foi vetado. Com isso, as experiências mais virtuosas de articulação do ensino médio com a educação profissional, desenvolvidas na rede federal, foram desprestigiadas.

Uma quarta oposição pode ser mencionada: alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos (EJA). As ações de alfabetização sob responsabilidade da União nunca estiveram sob a alçada do Ministério da Educação e jamais foram articuladas com a EJA. Promoviam-se campanhas, não programas estruturados de educação continuada em colaboração com os sistemas educacionais. Além disso, perdia-se de vista a elevada dívida educacional com grupos sociais historicamente fragilizados. Nesse sentido, a exclusão da EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi simbólica: significou o repúdio, por parte do Estado, da dívida social com aqueles que não exerceram a tempo, por razões inteiramente alheias a sua vontade, seu direito de aprender - direito adquirido tomado por direito alienado.

Por fim, uma quinta oposição. Essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

O PDE procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação. Com isso, pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal. Ao contrário, tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional. A visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão

sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente.

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais.

Nossa Constituição, contudo, não apenas organiza o território sob a forma federativa, como organiza as competências da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em matéria educacional, de modo a sobrepor à forma federativa os níveis e as etapas da educação. Os propósitos do PDE, dessa forma, tornam o regime de colaboração um imperativo inexorável. Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Essa simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido, como se verá adiante.

Nesse sentido, a concretização do mandamento constitucional segundo o qual a União deve exercer “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios”, implicou revisão da postura da União, que a partir do PDE assumiu maiores compromissos - inclusive financeiros - e colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

Dois outros imperativos se desdobram dos propósitos do Plano: responsabilização (o que se conhece na literatura como accountability) e mobilização social. Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado.

Como se vê, o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social - que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação6 na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo - local, regional ou nacional. Indo adiante, o PDE passa do conceito à ação.

2. O Plano De Desenvolvimento Da Educação Como Programa De Ação

A luz dos elementos conceituais que subsidiaram a formulação do PDE, é preciso apresentá-lo como plano executivo. Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Há que se considerar que o PDE compreende mais de 40 programas e não se pretende aqui simplesmente elencar o conjunto de medidas propostas, assim como não se trata de apresentar o conjunto resumido da atuação da pasta. O presente texto não é uma lista de realizações nem um relatório técnico. Seu objetivo é outro. Trata-se, pelo momento, de apresentar apenas as conexões mais relevantes entre os programas do PDE, reciprocamente considerados, e os pressupostos mais relevantes dos programas já em curso no Ministério da Educação. Por isso, talvez, iniciativas de vulto fiquem à margem da presente exposição, o que se justifica diante da necessidade de apresentar, conceitualmente, a concepção de educação que embasa a execução do PDE, traduzida em propostas concretas.

2.1 Educação Básica

2.1.1 Formação de Professores e Piso Salarial Nacional

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil - UAB - e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID).

A Emenda Constitucional nº 53 estabeleceu a obrigação de que lei federal fixe o piso salarial nacional do magistério, resgatando compromisso histórico firmado no Palácio do Planalto, em 1994, entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros atores sociais.

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua.

No caso da UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. Quando instalados os polos previstos, todos os professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho. A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE: “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior”.

Já o PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados. As áreas prioritárias serão física, química, biologia e matemática, nas quais se nota a menor presença de professores em exercício com formação específica.

A CAPES passa a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação. Faz toda a diferença o que dispõe a LDB - “O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” - e o que propõe o PDE: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, inclusive em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais de magistério”. Para dar consequência a essas responsabilidades, a União necessita de uma agência de fomento para a formação de professores da educação básica, inclusive para dar escala a ações já em andamento.

2.1.2 Financiamento: Salário-Educação e Fundeb

Ainda no que toca à educação básica, graças à ação coordenada dos dirigentes da educação dos três níveis de governo - municipal, estadual e federal -, foi possível elaborar uma agenda mínima de fortalecimento da educação básica. Os avanços até aqui obtidos merecem consideração.

O ensino obrigatório, em linha com a experiência internacional e com o PNE, passou de oito para nove anos. A arrecadação para repasses da União aos estados e municípios relativos ao salário-educação saltou de R$ 3,7 bilhões em 2002 para R$ 7 bilhões em 2006. As transferências voluntárias da União atingiram um número mais expressivo de municípios, o que permitiu ampliar o acesso a projetos federais voltados para formação de professores, reforma e construção de escolas, equipamentos, material pedagógico etc. O investimento mínimo por aluno do ensino fundamental, ainda na vigência do FUNDEF, teve reajuste de 26% acima da inflação. A merenda escolar, que teve seu valor reajustado em 70% após uma década sem reajuste, foi estendida à creche, enquanto o livro didático, pela primeira vez, foi oferecido aos estudantes do ensino médio. Programas de inclusão digital foram incrementados.

O FUNDEB, por sua vez, ao substituir o FUNDEF, trouxe pelo menos duas vantagens: 1) aumentou substancialmente o compromisso da União com a educação básica, ampliando o aporte, a título de

complementação, de cerca de R$ 500 milhões (média no FUNDEF) para cerca de R$ 5 bilhões de investimento ao ano; e 2) instituiu um único fundo para toda a educação básica, não apenas para o ensino fundamental. Trata-se, no que diz respeito à educação básica, de uma expressão da visão sistêmica da educação, ao financiar todas as suas etapas, da creche ao ensino médio, e ao reservar parcela importante dos recursos para a educação de jovens e adultos. É também a expressão de uma visão de ordenação do território e de desenvolvimento social e econômico, na medida em que a complementação da União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno é inferior à média nacional.

Três inovações foram incorporadas ao FUNDEB: 1) a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado; 2) a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do Fundo; e 3) a atenção à educação infantil é complementada pelo ProInfância, programa que financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública.

2.1.3 Avaliação e Responsabilização: O Ideb

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.

Todo processo educacional reclama avaliação. Não há professor que não submeta seus alunos a avaliação. A avaliação do aluno individualmente considerado tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades que preparam uma subjetividade, na relação dialógica com outra, para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos. Caso bem diferente é o da avaliação da instituição de ensino. Nesta, o objetivo é verificar se os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade.

Como indivíduos mudam mais celeremente que instituições, a periodicidade da avaliação de alunos e de instituições de ensino não precisa necessariamente coincidir no tempo, nem precisa ser a mesma. O desempenho do aluno pode se alterar num bimestre, enquanto o desempenho de uma instituição de ensino raramente se altera num biênio. Quando a avaliação de instituições de ensino toma por base o desempenho dos seus alunos, aplica-se o procedimento de avaliação externa a uma amostra representativa. Por exemplo, todos os alunos de uma série ou de um mesmo ano. O resultado é um indicador de qualidade.

Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) era apenas um exame, aplicado a cada dois anos, a uma amostra de alunos de cada estado, acompanhado de um questionário. Apesar de limitado, tratava-se de ferramenta útil, que permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos e estabelecer correlações estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário.

O que se tomava por sistema de avaliação, contudo, além de restrito a um exame e a um questionário, apresentava outras limitações. Como a amostra não era representativa dos alunos de cada rede municipal ou de cada escola, ela não permitia à prefeita ou ao prefeito saber se a rede de ensino de sua cidade se desenvolvia adequadamente. Muito menos dava condições à diretora ou ao diretor da escola de saber se seus esforços para melhorar as condições de aprendizagem no seu estabelecimento de ensino produziam ou não os resultados esperados.

Em 2005, o SAEB foi reformulado, a partir da realização da primeira avaliação universal da educação básica pública. Mais de três milhões de alunos da quarta e da oitava séries das escolas públicas urbanas realizaram a Prova Brasil, graças à adesão de governos estaduais e municipais, cientes das dificuldades de construir um sistema próprio de avaliação e da necessidade de um sistema nacional de avaliação que acompanhasse as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos que asseguram formação básica comum, sobretudo em língua portuguesa e matemática. Registre-se que a LDB já determinava aos entes federados “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública. A divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva.

O SAEB, inicialmente, não permitia uma visão clara da realidade de cada rede e menos ainda de cada escola que a integra. A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender - um clichê injusto imposto à educação básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou

que isso não era verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória.

O movimento implicava riscos. São graves os dados relativos à aprendizagem, mas não se pode esquecer que são igualmente preocupantes as altas taxas de evasão e repetência. A divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando à melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo. A avaliação poderia, no limite, produzir efeitos contrários aos pretendidos. O PDE partiu do diagnóstico de que a "indústria da aprovação automática" é tão perniciosa quanto a "indústria da repetência". Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Essa nova sistemática de avaliação exigiu uma providência adicional: uma alteração significativa na forma de realizar o censo escolar. O censo não poderia mais ser feito por escola, mas por aluno. A mudança permite que os dados de fluxo não mais sejam estimados por modelos matemáticos, mas baseados em dados individualizados sobre promoção, reprovação e evasão de cada estudante. Ou seja, uma sistemática tanto quanto possível à prova de erros e fraudes. O censo escolar feito a partir de pouco mais de 200 mil formulários preenchidos à mão transformou-se, com o Programa Educacenso, em um banco de dados on-line com mais de 50 milhões de registros. No lugar do fluxo estimado, o fluxo real. Aluno por aluno.

Com a Prova Brasil e o Educacenso estavam dadas as condições para a criação do IDEB, expresso numa escala de zero a 10. Com o novo indicador, o PDE procura superar algumas dificuldades do PNE em torno desta questão central: o tratamento dado à qualidade. Ao se referir à qualidade do ensino, o PNE remete à necessidade de se estabelecer sistemas de avaliação e padrões de qualidade, mas mantém suas metas referenciadas no atendimento, com uma métrica que desconsidera a qualidade. O PNE fixa meta para correção de fluxo escolar, mas quando se trata da aprendizagem propriamente dita, apenas determina que se assegure "a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do SAEB", abstratamente. Somente para a educação especial, o PNE fixara prazo para a definição de "indicadores básicos de qualidade".

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais.

Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de, que passa a ser a meta nacional para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada. O que mais impressiona, contudo, é a enorme dispersão do IDEB entre escolas e redes. Foram encontrados, nas redes, índices de 1 a 6,8. Nas escolas, a variação é ainda maior, de 0,7 a 8,5. Tornou-se evidente, uma vez mais, a imperiosa necessidade de promover o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social.

Da mesma forma que as ações do PDE no âmbito da educação superior e profissional, como se verá, consideram o espaço geográfico e as desigualdades regionais como dimensões indissociáveis da reforma educacional, no âmbito da educação básica o mesmo conceito se impõe quando se trata de organizar os programas propostos no território do município. Isso não significa restringir as ações do PDE aos âmbitos de atuação prioritária do município, o que implicaria a retomada da visão fragmentada de educação. Além disso, em cada estado, é forte a correlação entre o IDEB das redes municipais e o IDEB da rede estadual em cada município, o que exige atenção às redes no seu conjunto. Vale notar, contudo, que a forte correlação observada não elide o fato de que, na grande maioria dos casos, o IDEB da rede estadual em cada município é superior ao IDEB da rede municipal. Isso sugere que o desejável processo de municipalização não foi acompanhado dos cuidados devidos.

Os dados divulgados deixam claro que o problema da qualidade só será resolvido se também for enfrentado o problema da equidade. E, da análise dos dados relativos às transferências voluntárias da União, percebe-se que os municípios que mais necessitam do apoio técnico e financeiro foram aqueles que, até hoje, menos recursos receberam. Como vimos, o art. 211 da Constituição Federal estabelece: "A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Cabe à União exercer, "em matéria educacional, função redistributiva e supletiva,

de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios". Como dar consequência a esse comando sem um indicador como o IDEB?

O IDEB permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos. O escopo é atender imediatamente os 1.242 municípios e as 7.085 escolas com os mais baixos indicadores e, em curto prazo, todos os que estejam abaixo da média nacional. Isso exigirá do Ministério da Educação uma mudança de postura radical no atendimento aos entes federados. Em vez de aguardar as respostas às suas resoluções, selecionando os "melhores" projetos apresentados, muitas vezes elaborados por consultorias contratadas, trata-se de ir ao encontro de quem mais precisa, construindo o regime de colaboração na prática. O Ministério da Educação precisa sair de Brasília e conhecer seus parceiros. Só assim o relacionamento entre governos, mediado pelo tráfico de influência, pela pressão político-partidária ou pelo jogo de interesses, dará lugar ao relacionamento entre Estado nacional e os entes federados, mediado pelo direito de aprender do educando.

2.1.4 O Plano de Metas: Planejamento e Gestão Educacional

Esse padrão de relacionamento requer instrumentos jurídicos que permitam inaugurar um novo regime de colaboração. Um compromisso fundado em diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Logo após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, em 2006, dois estudos foram realizados em parceria com organismos internacionais, em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto, consideradas variáveis socioeconômicas. O objetivo central dos estudos era identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE.

Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares etc. Tais diretrizes foram desdobradas de evidências empíricas que as legitimam. E a adesão ao Plano de Metas significa mais do que o reconhecimento dessas diretrizes. Significa o compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local.

O Plano de Metas, por sua vez, agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem. Convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos planos de ações articuladas (PAR), de caráter plurianual, construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. Em outras palavras, a intermitência. Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional.

Além da atuação na rede de ensino, o PDE permitirá uma incidência ainda mais específica: permitirá que o Poder Público, com base no IDEB, atue nas escolas mais fragilizadas. Trata-se do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), antiga ação do Ministério da Educação que, de abrangência restrita, ganhou escala nacional. O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar.

Por fim, o SAEB ganhou contornos de sistema de avaliação, que se constitui, num primeiro momento, da combinação dos resultados da avaliação universal de desempenho escolar (Prova Brasil) com o rendimento escolar real (Educacenso). Não se compreende o novo desenho do SAEB, entretanto, se não se considera o Instrumento de Avaliação de Campo, formulado a partir das 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O SAEB, nos moldes atuais, ao estabelecer nexos entre seus três elementos constituintes, rompe com a visão fragmentada de avaliação e passa a orientar o apoio financeiro da União (transferências voluntárias) e o apoio técnico do Ministério da Educação aos sistemas educacionais (gestão educacional). Avaliação, financiamento e gestão se articulam de maneira inovadora e criam uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abrange tanto os gestores, do diretor ou da diretora da escola ao Ministro da Educação, quanto a classe política, do prefeito ou da prefeita ao Presidente da República.

2.2 Educação Superior

No contexto do PDE, a educação superior baliza-se pelos seguintes princípios complementares entre si: i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

Definidos esses princípios, o PDE pôs à disposição das instituições federais de educação superior um instrumento que, respeitada a autonomia universitária, pode viabilizar uma reestruturação de grande alcance do parque universitário federal.

Alguns antecedentes, contudo, são dignos de nota.

Foi enviado ao Congresso Nacional projeto de lei de reforma universitária, o qual prevê patamar mínimo de recursos para garantir o financiamento estável das universidades federais (recuperando dispositivo vetado do PNE), num sistema dinâmico que premia o mérito institucional - sem o que a autonomia universitária prevista na Constituição Federal e delineada na LDB não tem suporte material. Prevê, igualmente, a regulação do setor privado, o qual, sem marco legal estável, vive uma expansão caótica e um processo crescente de desnacionalização. Paralelamente, as verbas de custeio das universidades federais foram integralmente recuperadas, os concursos públicos foram retomados, ao mesmo tempo em que foi restabelecida a capacidade de investimento das instituições, de forma a sustentar a expansão e a interiorização do ensino superior público, com dez novas universidades públicas federais e 48 novos campi universitários. Além disso, várias disposições normativas que inibiam o exercício da autonomia pelas instituições federais de educação superior (IFES) foram revistas ou revogadas.

2.2.1. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI e PNAES

Recomposto o patamar de financiamento condizente com a oferta de matrículas, era preciso oferecer às instituições condições para que pudessem repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Em linha com proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), feita em 1997, o REUNI, mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolida o REUNI.

Engana-se, não obstante, quem tomá-lo apenas como abertura de um espaço orçamentário para que cada instituição melhore seus indicadores quantitativos - embora essa seja uma resposta importante aos renitentes críticos da universidade pública e gratuita. É certo que, nesse aspecto, há como avançar, e o REUNI é o instrumento que permite expandir e defender a universidade pública. Contudo, mais do que isso, o REUNI propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento

no momento em que, em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando. A exata compreensão dos fins do programa, portanto, exige atenção quanto aos meios a serem empregados: a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. Itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos novos desafios da ciência. A reestruturação que se espera, portanto, é acadêmica e, como tal, qualitativa.

2.2.2 Democratização do Acesso: PROUNI e FIES

No que diz respeito à expansão do acesso ao ensino superior privado, há que se considerar que o PDE promove inovações consideráveis no mecanismo de financiamento do estudante do ensino superior não-gratuito, por meio de uma alteração no funcionamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que se coadunam integralmente com o programa de bolsas de estudo consubstanciado no Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Sobre essa iniciativa, dado o persistente desencontro de informações, cabe um comentário. Com atraso de 16 anos, foram reguladas, pelo PROUNI, as isenções fiscais constitucionais concedidas às instituições privadas de ensino superior, garantindo acesso ao nível superior a mais de 300 mil jovens. De 1988 a 2004, as instituições de ensino superior sem fins lucrativos, que respondem por 85% das matrículas do setor privado, amparadas pelos artigos 150, inciso VI, alínea c, e 195, § 7º, da Constituição Federal, gozaram de isenções fiscais sem nenhuma regulação do Poder Público. Ou seja, sem nenhuma contrapartida. Acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF), de 1991, reconhecia a lacuna legislativa. Mas, por conta dessa omissão, garantia o gozo das isenções enquanto perdurasse a situação.

Até 2004, as instituições sem fins lucrativos concediam bolsas de estudos, mas eram elas que definiam os beneficiários, os cursos, o número de bolsas e os descontos concedidos. Resultado: raramente era concedida uma bolsa integral e quase nunca em curso de alta demanda. A isenção fiscal não resultava em uma ampliação do acesso ao ensino superior.

O PROUNI estabelece que as instituições beneficiadas por isenções fiscais passem a conceder bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção. Ficou estabelecido que só haveria dois tipos de bolsas - integral ou parcial de 50% - e que os beneficiários fossem selecionados pelo ENEM. A concessão da bolsa teria como único critério o mérito. Além disso, foi definido o perfil socioeconômico dos bolsistas: egressos de escola pública com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial de 50%.

Os resultados são conhecidos, mas vale repeti-los: nos primeiros três anos do programa, foram concedidas aproximadamente 300 mil bolsas, 40% delas a afrodescendentes e indígenas, inclusive nos cursos de alta demanda, como medicina, direito, engenharia, odontologia etc. Cerca de 60 mil bolsistas frequentam cursos de licenciatura, nas diversas áreas. Professores em serviço da educação básica pública têm acesso privilegiado ao programa. Por sua condição, estão dispensados de preencher os requisitos socioeconômicos definidos para os demais bolsistas - um claro exemplo de uma política de acesso ao ensino superior com reflexos positivos na formação de professores para a educação básica. A nota mínima no ENEM para obtenção da bolsa foi fixada em 45 pontos, mas a nota média dos beneficiados atingiu marca superior a 60 pontos e se manteve sempre superior à pontuação obtida pelos alunos egressos de escolas privadas. Bolsistas matriculados em cursos de turno integral fazem jus à bolsa-permanência, já que não podem trabalhar enquanto estudam.

Por falta de regulamentação, no período entre 1988 e 2004, enquanto as isenções eram usufruídas, mais de um milhão de bolsas de estudo deixaram de ser concedidas. Hoje, a situação é outra. O avanço pode ser atestado pelo número de estudantes que passaram a fazer a prova do ENEM a cada ano - cerca de três milhões. O desempenho dos bolsistas do PROUNI no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é sistematicamente superior ao desempenho dos alunos pagantes, o que demonstra cabalmente que a questão do acesso foi tratada corretamente: os alunos não chegavam à educação superior por uma questão econômica, não por falta de méritos. O impacto do PROUNI sobre a qualidade da educação superior não pára por aí. Outros efeitos positivos logo se farão notar. A lei que cria o PROUNI estabelece que os cursos que receberem conceito insatisfatório em duas edições do SINAES sejam descredenciados do programa e que as bolsas correspondentes, nos processos seletivos seguintes, sejam remanejadas para cursos com conceito satisfatório.

O PDE, motivado pelo desempenho dos alunos bolsistas do PROUNI, tanto no ENEM quanto no ENADE, amplia o PROUNI por meio de sua articulação estrutural com o FIES. O PDE propõe uma reformulação do FIES para contemplar a ampliação do prazo de amortização do financiamento, o aumento do percentual da anuidade que pode ser financiado (até 100%), a redução dos juros, a consignação em

folha e o fiador solidário, inovações que, combinadas com o PROUNI, permitirão ampliar ainda mais o acesso ao ensino superior. Tanto quanto o PROUNI, o FIES também passa a ter como parâmetro as avaliações do SINAES, contribuindo para a consolidação desse inédito sistema de avaliação, em fase final de implantação.

2.2.3 Avaliação como Base da Regulação: SINAES

É preciso considerar, então, o que tem sido feito até agora nessa área. O SINAES consolida de maneira harmoniosa as três experiências anteriores de avaliação, extraindo delas o que tinham de melhor. Todos os instrumentos de avaliação foram discutidos, revistos ou reelaborados e aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O Banco de Avaliadores do INEP foi recomposto com base na experiência e no mérito acadêmico, de sorte que as comissões de avaliação in loco passaram a ser constituídas por sorteio (não mais por indicação), segundo critérios muito mais rígidos relativos ao perfil acadêmico dos avaliadores.

O ENADE, por sua vez, demonstra vantagens em relação ao Provão. O Provão era aplicado anualmente aos concluintes de determinados cursos de graduação. Em oito anos de existência, avaliou apenas um terço dos cursos. O ENADE, em três anos, avaliou todos. O Provão estava gradualmente se transformando no único indicador usado para avaliação de cursos e em instrumento de avaliação de alunos, papel para o qual não se presta. O ENADE se apresenta como um elemento, dentre outros, da avaliação de cursos e, ao medir o desempenho dos alunos ingressantes, permite o cálculo de indicador de valor agregado, que isola o efeito instituição sobre a formação geral e específica de seus alunos.

Aqui também, mais uma vez, rompeu-se com a visão fragmentada de avaliação. Os três componentes do SINAES (avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes) dialogam entre si; a avaliação se tornou a base da regulação, em um desenho institucional que criou um marco regulatório coerente, assegurando ao Poder Público maior capacidade, inclusive do ponto de vista jurídico, de supervisão sobre o sistema federal de educação superior, o que abre às boas instituições condições de construir sua reputação e conquistar autonomia.

A ampliação do acesso ao ensino superior, bem como a possibilidade de reestruturar o sistema universitário federal, como ações do PDE, só adquirem plenamente sentido quando vislumbradas como elos adicionais de um conjunto de projetos no âmbito da educação superior que articulam, com um olho na educação básica e outro na pós-graduação, ampliação de acesso e permanência, reestruturação acadêmica, recuperação orçamentária, avaliação e regulação, concorrendo para que a universidade, para além da formação profissional e técnica, cumpra a função de criar, difundir e popularizar as ciências e as artes.

2.3 Educação Profissional e Tecnológica

Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis.

Antes, contudo, os respectivos antecedentes.

As verbas de custeio e de pessoal da rede federal de educação profissional e tecnológica foram recuperadas, à semelhança do que se fez com a educação superior. Em 1998, o orçamento do sistema atingiu cerca de R$ 856 milhões, a valores de 2005. Naquele mesmo ano, o orçamento do sistema, já recuperado, atingiu mais de R$ 1,2 bilhão. De 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 unidades. De 2003 a 2006, foi autorizada a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos. Foi deflagrado o maior processo de expansão da rede. Um dado simples dá a dimensão do que tem sido feito na educação profissional. De 1909 a 2002, quer dizer, em quase um século, foram autorizadas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no País, pouco mais de uma por ano. De 2003 a 2010, serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos.

2.3.1 Educação Profissional e Educação Científica: o IFET

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade.

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a

pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica.

Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do PDE. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica - o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção - pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFET podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor - tão próprio ao ensino médio -, que nada mais é do que “conservar o que se entregou à memória para guardar”; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção.

Visão sistêmica da educação, território e desenvolvimento se fundem nos IFET de maneira plena. Uma rede com 354 unidades não pode manter as características do período anterior. A maturidade da rede federal de educação profissional e tecnológica e a escala e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do País exigem um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública. Mais uma vez, níveis e modalidades educacionais em estreita conexão.

2.3.2 Normatização

No plano legal, o PDE promove avanços consistentes na educação profissional e tecnológica.

A educação no ambiente de trabalho, com ou sem vínculo empregatício, ganhará força com a nova regulamentação da aprendizagem e a nova lei do estágio. O ato educativo foi valorizado em detrimento da precarização do trabalho formal. Tanto quanto possível, temos de incorporar as unidades produtivas aos arranjos educativos locais.

O estágio, como ato educativo supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, deve fazer parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do estagiário. O estágio deve ainda visar ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional ou à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho em geral.

Em oposição ao Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997, que desarticulou importantes experiências de integração do ensino regular à educação profissional, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004, retomou a perspectiva da integração. O PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, que passará a vigorar acrescida de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade a distância.

No plano da regulação, os cursos superiores de tecnologia, importante fronteira de expansão da educação superior, ganharam um catálogo nacional que, nos moldes da experiência internacional, assumiu um papel decisivo na ordenação da oferta de cursos, antes desorganizada, na medida em que criou um padrão de referência para os estudantes que buscam formação profissional e para o mundo do trabalho - o que permite a avaliação desses cursos pelo SINAES. A partir do catálogo, ajustam-se as expectativas quanto à formação profissional e se projeta grande expansão da educação superior tecnológica no próximo período, essencial ao desenvolvimento do País.

Prepara-se, na esteira desse processo, a elaboração de um catálogo de cursos técnicos de nível médio que permitirá ao estudante, já a partir desse nível, vislumbrar consistentes itinerários formativos.

2.3.3. EJA Profissionalizante

A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional também ganhou destaque. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) orienta os sistemas estaduais e o sistema federal a oferecer educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, enquanto o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) orienta os sistemas municipais nessa mesma direção quanto às séries finais do ensino fundamental. O bom resultado desses programas anima a proposta de, também nesse aspecto, incorporar a educação de jovens e adultos profissionalizante ao texto da LDB, nos seguintes termos: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”.

2.4 Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade

No que toca à educação continuada e diversidade, as providências tomadas complementam a visão sistêmica da educação. Recapitulando o que foi dito - e feito: a educação de jovens e adultos (EJA) foi contemplada no FUNDEB, ao mesmo tempo em que a EJA dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio passou a ser integrada à educação profissional pelo PROJOVEM e pelo PROEJA, respectivamente. São passos de grande valor, mas ainda insuficientes. O Ministério da Educação tem ainda pela frente seu maior desafio: integrar o Programa Brasil Alfabetizado, remodelado no PDE, com a educação de jovens e adultos das séries iniciais do ensino fundamental.

Muitos educadores recomendam deixar de lado o problema do analfabetismo de jovens e adultos. A baixa efetividade dos vários programas brasileiros de alfabetização tem lhes dado razão até aqui (Mobral, Alfabetização Solidária e a primeira versão do Brasil Alfabetizado). Contudo, se tomarmos as taxas médias de analfabetismo na faixa de população de 15 a 29 anos, ela é de 2,6% nas regiões Centro-Oeste, Sul, Sudeste e Norte, enquanto na região Nordeste ela alcança 12,5%. Ou seja, quase cinco vezes a média das demais regiões. Sobre isso, o PNE já alertava: “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. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste”. Dentre os mil municípios com os menores IDEB, 80,7% estão no Nordeste e, destes, 86% têm taxa de analfabetismo superior a 30%.

Aqui, a questão territorial assume contornos críticos e talvez seja possível dizer que nenhum outro aspecto da educação brasileira é tão marcado pelos traços característicos da nossa formação nacional quanto este. No Nordeste, particularmente no Semiárido, os efeitos do nosso fardo histórico - escravidão, patrimonialismo estatal e reacionarismo religioso - são mais visíveis do que em qualquer outra região, embora ainda presentes, em diferentes medidas, em todas elas.

As cifras e as estatísticas, porém, não bastam para fundamentar o que está em jogo aqui. O Estado brasileiro tem o dever moral de explorar todas as possibilidades de superação do problema do analfabetismo. A saída que o PDE aponta com a nova versão do Programa Brasil Alfabetizado é o aprofundamento da visão sistêmica da educação, integrando, em cada município, a alfabetização à EJA. As salas de alfabetização, a cada formatura, devem ser transformadas em salas de educação continuada de jovens e adultos, o que ocorrerá com maior frequência se os equipamentos públicos e os professores da rede pública forem incorporados ao programa, sobretudo no campo - o que não significa prescindir da sociedade civil organizada, que pode desempenhar importante papel na mobilização da comunidade e na formação especializada dos alfabetizadores, concretizando as dimensões da transparência e da mobilização social, fundamentais ao PDE.

As diretrizes do PDE contemplam ainda o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada. O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Assim se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão, a reserva indígena, a comuna quilombola ou o assentamento como “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um.

As populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria. Os conceitos que sustentam o PDE permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada. Do mesmo modo, as populações de áreas remanescentes de quilombo terão condições de participar de uma educação que valorize suas tradições.

3. O Plano de Desenvolvimento da Educação Como Horizonte do Debate Sobre o Sistema Nacional de Educação

Em todos os eixos norteadores do PDE (educação básica, superior, profissional e alfabetização), os enlaces entre educação sistêmica, território e desenvolvimento são explicitados. Em contrapartida, a visão fragmentada da educação retira a discussão do campo estratégico, concorrendo para a fixação de uma disputa entre etapas, modalidades e níveis educacionais. Ou seja, uma disputa da educação com ela mesma que resulta na falta de coerência e na ausência de articulação de todo sistema. A visão sistêmica da educação é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, não apenas porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente, mas também porque fixa seus suportes institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração.

Duas questões correlacionadas merecem consideração final: financiamento e autonomia.

Estudiosos da educação, em especial economistas, têm defendido a tese de que o Brasil não precisa ampliar os investimentos em educação como proporção do Produto Interno Bruto. Alegam que o patamar atual, de 4%, aproxima-se da média dos países desenvolvidos, o mesmo valendo para a relação entre o investimento na educação básica e o investimento na educação superior, de cerca de quatro para um. Esta abordagem, contudo, perde de vista dois aspectos: nosso baixo PIB per capita e nossa elevada dívida educacional. Se quisermos acelerar o passo e superar um século de atraso no prazo de uma geração, não há como fazê-lo sem investimentos na educação da ordem de 6% a 7% do PIB. Neste esforço, que deve ser nacional, o PDE, considerada a complementação da União ao FUNDEB, acrescenta, a partir do quarto ano de seu lançamento, R$ 19 bilhões anuais ao orçamento do Ministério da Educação, ou 0,7% do PIB, apenas como contrapartida federal.

Outro equívoco comum é a defesa de um sistema de incentivos composto de prêmios e punições, em geral de caráter pecuniário, às escolas ou às redes educacionais que cumprirem ou não metas de qualidade, em geral preestabelecidas. Esta perspectiva desconsidera o fato de que restringir o financiamento de escolas ou sistemas educacionais por queda de desempenho pode significar punir uma segunda vez aquele que já não viu respeitado seu direito de aprender - o educando. O regime de colaboração deve prever o aumento das transferências automáticas de recursos às escolas e às redes educacionais que demonstrem capacidade de avançar com suas próprias forças e o aumento das transferências de recursos condicionado à elaboração e ao cumprimento de um plano de trabalho para as escolas e as redes educacionais que necessitem de apoio técnico e financeiro. Em outras palavras, deve-se equalizar as oportunidades educacionais pelo aumento do financiamento, diferenciando-se apenas o caráter do apoio, de modo a garantir a ampliação da esfera de autonomia das escolas e das redes educacionais. A autonomia das escolas e das redes, não obstante, não é originária, mas derivada da autonomia do educando conseqüente ao processo de socialização e individuação. Quando esta última é ameaçada pela primeira, entram em conflito o direito da escola e o direito do educando. Há, aqui, uma antinomia, direito contra direito. Em educação, tem precedência o direito do educando, caso em que uma ação reparadora se justifica.

O objetivo da educação pública é, portanto, promover autonomia. A regra vale tanto para instituições de ensino como para indivíduos. O conceito de autonomia, contudo, tem se prestado a equívocos, com consequências danosas para a aprendizagem. A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. O juízo crítico se desenvolve mais pela forma como se ensina do que pelo conteúdo do que se ensina. Mas a falta ou o excesso de conteúdo, por exemplo, contamina a forma. A relação entre forma e conteúdo é igualmente dialética e é sua justa mediação que dá ao educando condições de, por um lado, aprender a agir autonomamente dentro de um marco de referência universalista para, por outro lado, habilitá-lo a se desenvolver na sua particularidade. É essa condição que permite ao indivíduo autônomo tanto sua autodeterminação quanto sua autorrealização, seja colocando-se da perspectiva ética de membro de uma comunidade em devir, seja pela afirmação de seu próprio valor por meio de atividades criativas, como as ciências ou as artes.

Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos

e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais - em outras palavras, o direito de aprender - são suas razões constitutivas.

Questões

01. (IF/SC - Professor – Pedagogia) Avalie as afirmações relativas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e marque com (V) as afirmações verdadeiras e com (F) as falsas.

( ) O Plano de Desenvolvimento da Educação está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

( ) O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado em abril de 2007 e constitui um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no País, com foco prioritário na educação básica.

( ) Para o sucesso do Plano de Desenvolvimento da Educação, é necessário o engajamento da sociedade civil, pais, alunos, professores e dirigentes em iniciativas que ampliem as condições de permanência e efetiva aprendizagem do aluno na escola.

( ) As modalidades de ensino que foram contempladas com ações do Plano de Desenvolvimento da Educação são: educação de jovens e adultos, educação especial, e educação tecnológica e formação profissional.

( ) O Plano de Desenvolvimento da Educação sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação especial e alfabetização.

Assinale a alternativa que contém a sequência CORRETA, de cima para baixo.

(A) V, V, V, F, V
(B) V, F, F, V, V
(C) F, V, V, F, F
(D) F, F, V, F, V
(E) V, V, V, V, F

02. (UFMT - Técnico em Assuntos Educacionais) Sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é correto afirmar:

(A) É um plano executivo que incorpora mais de 40 ações que abrangem todos os níveis da educação brasileira.

(B) Foi criado como substituição ao Plano Nacional de Educação.

(C) As ações do PDE são estritas à educação superior, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino nas universidades brasileiras.

(D) Foi elaborado numa perspectiva sistêmica e prescinde do regime de colaboração entre os entes federados.

Gabarito

01.E / 02.A

Comentários

01. Resposta: E

Como dito no PDE, os eixos norteadores são: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Portanto a última assertiva é falsa.

02. Resposta: A

Pelo texto publicano no PDE, ele é um planejamento de várias ações que tem o objetivo de melhorar a educação no Brasil em toda a sua abrangência.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional no Brasil[40], no decorrer da história, assumiu diferentes funções, foi norteada por muitos princípios, embasada por inúmeras teorias, desenvolvida com base nas mais diversas práticas pedagógicas e sofreu muitas alterações em sua estrutura. Além disso, ela sempre esteve muito atrelada à formação de mão de obra, pois, desde seus primórdios, sempre fora destinada às camadas pobres da população.

A Legislação da Educação Nacional, promulgada entre 1942 e 1946 define como objetivo do ensino secundário e normal a formação das elites condutoras do país, ficando para o ensino profissional a tarefa 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.

Cristalizou-se, com isso, na sociedade brasileira, a ideia de que os ensinos secundário, normal e superior eram destinados aos que detinham o poder e o saber, enquanto o ensino profissional estava voltado apenas àqueles que executavam as tarefas manuais. Promovia-se assim, com amparo legal, a separação entre os que pensam e os que fazem, e, preconceituosamente, a educação profissional era considerada como uma educação de segunda categoria.

Até a década de 1970, a formação profissional era sinônimo de treinamento para a produção em série e padronizada. O resultado de tal prática era a incorporação no mercado de trabalho de operários semiqualificados que desempenhavam tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas.

Somente a partir da década de 1980 surgiram novas formas de organização e de gestão que modificaram a estrutura do mundo do trabalho e as empresas passaram então a exigir empregados mais qualificados. Novas competências passaram ser requeridas. Além da destreza manual, passou-se requerer competências como inovação, criatividade, capacidade para o trabalho em equipe e autonomia na tomada de decisões. Tudo mediado pela utilização de novas tecnologias da informação.

Atualmente, a Educação Profissional não consiste em simples instrumento de política assistencialista nem se resume à simples preparação do indivíduo para execução de determinado conjunto de tarefas. Ao contrário, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Profissional passou a ter significado muito maior: o domínio operacional de determinado fazer, acompanhado da compreensão global do processo produtivo, com apreensão do saber tecnológico, valorização da cultura do trabalho e mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

A partir da LDB a Educação Profissional no Brasil passou a ser considerada complementar à Educação Básica, podendo ser desenvolvida em escolas, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (DECRETO 5.154, de 23 de julho de 2004).

A formação profissional, acredita-se hoje, não se esgota na conquista do certificado ou diploma. O desafio é ir além do preparo técnico, ultrapassar a formação de mão de obra... Formação para além da qualificação técnica

A indagação acerca do papel social da educação parece tomar uma dimensão ainda maior quando trata da questão da Educação Profissional. Estaria ela, em nossos dias, repetindo os mesmos equívocos de outras épocas, servindo unicamente como forma de preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho? Ou são constatados, como também já foram em tempos passados, sinais de uma educação preocupada com a formação integral de sujeitos, de cidadãos?

No desejo de buscar resposta a tal questionamento, busquemos compreender em que implica a cidadania, palavra tão ventilada no mundo contemporâneo, tão presente na fala dos políticos, nos meios de comunicação, na produção intelectual. Tão presente no discurso dos detentores do poder quanto no sonho e na expressão das camadas mais desprivilegiadas da população.

A sociedade brasileira viveu em 1988 a experiência da Constituinte que elaborou a Constituição Nacional, fixando um novo quadro de leis relativas aos direitos e deveres dos cidadãos.

Há que se indagar, no entanto, se de contextos e de lugares tão diversos, em situações tão contraditórias, em classes sociais tão distintas, com tão diferentes ocupações... por que estes atores

[40] *QUEVEDO, M. de. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho?*

falam em cidadania, de que cidadania falam esses grupos? O que é cidadania para o pobre? E para o rico? Para patrão e assalariado? Para homem e mulher?

Segundo Covre, "[...] podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano. Tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948. " Complementando a ideia a autora continua:

Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população.

É preciso ter presente, no entanto, a necessidade de se trabalhar para conquistar tais direitos. É necessário ir muito além da espera passiva. Deixar de ser mero receptor, ser acima de tudo sujeito daquilo que se pode conquistar.

Ainda na busca por compreender o que é cidadania torna-se difícil não voltar a citar a autora acima mencionada:

[...] Penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do (s) homem (s) no Universo.

A cidadania, nesta perspectiva, não é uma construção individual, se constrói na relação, na coletividade. Assim, os "[...] direitos de um precisam condizer com os direitos dos outros, permitindo a todos o direito à vida no sentido pleno - traço básico da cidadania. "

Se considerarmos a história, constataremos que a cidadania está relacionada, na sua origem, ao surgimento da vida na cidade, à capacidade dos homens exercerem direitos e deveres de cidadãos. Hoje,

A bandeira de luta da cidadania plena deve ser transformar o cotidiano do trabalhador em algo bom, satisfatório, sob condições que respeitem a própria vida, dando chance também à questão do desejo - a identidade do indivíduo com as atividades que realiza.

Nos tempos atuais, afirma Machado *"[...] nenhuma caracterização das funções da Educação parece mais adequada do que a associação da mesma à formação do cidadão, à construção da cidadania". Percebe-se aqui o espaço por excelência, de atuação da Educação. É preciso educar para a cidadania. Retomam-se então, questionamentos que norteiam esse texto. Como, por meio da Educação Profissional, contribuir na formação de cidadãos, superando a mera preparação de mão de obra para o mercado de trabalho?*

Ao tomarmos como categoria de análise a concepção de trabalho em geral, na dimensão de produção da existência humana, em suas múltiplas possibilidades, embora determinadas em última instância pela lógica da mercadoria, a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania.

Na consciência de que a educação comprometida com a formação de cidadãos passa necessariamente por uma prática pedagógica que compreenda o ser humano na sua integralidade, indaga-se o que caracteriza uma prática educativa humanizadora, que busque a formação integral, para a cidadania.

Severino afirma que:

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como um processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é o processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa.

A educação, nesta perspectiva, não é apenas um processo institucional e instrucional, o que aparece normalmente como um lado mais visível. Educar é fundamentalmente investimento formativo da pessoa. E, educar

[...] para a cidadania deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical, francamente inaceitável, deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados, sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a meros slogans [...]. Essa tarefa de negociação é bastante complexa, enfrentá-la, no entanto, não é uma opção a ser considerada, é o único caminho que se oferece para as ações educacionais.

Neste ponto de vista, se

[...] há, portanto, um valor social universal que pode ser estabelecido a priori, dependendo apenas de um único compromisso ideológico, a saber, o compromisso com a democracia, é precisamente a cidadania, incluindo consequentemente a plena consciência da cidadania por todos e o esforço educacional que permite aos indivíduos alcançarem esta consciência.

A ideia de formação é, pois, no entendimento de Severino, "[...] aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação plena de humanidade". Nesta perspectiva, o

[...] imperativo moderno da inovação nos processos produtivos e do aumento da capacitação técnica dos trabalhadores encontra limites conjunturais claros entre a realidade mercadológica e a possibilidade de realização profissional das pessoas. O descompasso que acentua a insatisfação dos trabalhadores em programas de formação profissional gerados ou promovidos pelas organizações e pelo Estado, ainda que não se discuta sobre seus vieses ideológicos, demonstra estratégias pouco coerentes para lidar com a dimensão da formação humana.

A consciência de que não nascemos prontos e de que a humanização é processo do qual cada ser precisa ser sujeito na relação com o semelhante apresenta-se cada vez mais como grande desafio à educação no sentido de ser ela agente dinamizador do processo de humanização, o que se trata, sem dúvida, de objetivo que soa utópico e de difícil consecução à vista da dura realidade histórica de nossa existência. No entanto, a humanização sempre deverá ser um horizonte constantemente almejado e buscado pois, essa

[...] situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana. Quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica Bildung, uma Paideia, formação de uma personalidade integral.

O que está em pauta é a necessidade de uma educação que, comprometida com a qualificação técnica, não perca de vista sua missão humanizadora na consciência de que "Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo". Ainda há muito o que dizer…

Ao se propor a necessidade de uma formação humana que supere a mera qualificação técnica, está se reforçando a importância da formação da personalidade integral, sem em momento algum, desmerecer o valor do preparo técnico para o exercício de uma profissão. Diante das atuais políticas de governo e de dois complexos paradoxos: de um lado falta de qualificação, de outro, vagas ociosas em tantas instituições de ensino; falta mão de obra qualificada e tantas pessoas procuram por emprego, necessitam de trabalho para ganhar seu sustento... há que se questionar a razão destes "desencontros". Além disso, indaga-se até que ponto a conquista da escolaridade pode garantir a cidadania, num país marcado por tantas contradições. A qualificação do cidadão garante-lhe emprego, sendo este um dos requisitos fundamentais para se pensar em cidadania?

O que dizer aos trabalhadores? Reforçar, pura e simplesmente, a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere "empregabilidade" é, no mínimo, má fé. Por outro lado, afirmar que não adianta lutar por mais e melhor educação, é, mais do que matar a esperança, eliminar um espaço importante para a construção de um outro projeto, contra hegemônico.

Tantos outros questionamentos poderiam ser levantados em torno do pouco interesse em envolver-se num processo formativo por parte de muitos que parecem acomodar-se como que na espera por alternativas de sobrevivência que não lhes exija esforço algum. O que pode a educação frente a tal realidade? São inúmeras as situações que provam não ser a educação, sozinha, capaz de transformar o

mundo. No entanto, sem ela, não será possível, disso temos convicção, pois sem a educação muitas conquistas e mudanças não teriam, com certeza, acontecido.

A Educação Profissional continua buscando conquistar seu espaço de atuação e a confiança da sociedade, apresentando-se, na voz de muitos testemunhos, como esperança de formação de pessoas que, mais do que se preparar para uma profissão, por meio dela, conheceram-se sujeitos de sua própria história e da história da humanidade.

Constata-se, por fim, necessidade de superar a visão dual da educação ainda tão presente em muitas práticas educativas: formação técnica ou formação humana? Elas não se contrapõem, ao contrário, se complementam numa interdependência mútua na medida em que se deseja a formação integral dos sujeitos. De que vale um discurso teórico sobre cidadania a alguém que não tem espaço de atuação como profissional? E qual é o valor de um conhecimento técnico a quem não sabe de seu lugar enquanto ser humano no Universo? Há que se trabalhar no sentido de humanizar a Educação Profissional sem perder de vista a qualidade de uma formação científica e tecnológica de qualidade. Porque

Essa contraposição entre educação e instrução é hoje notavelmente obsoleta e muito enganosa. Ninguém se atreverá a afirmar seriamente que a autonomia cívica e ética de um cidadão possa se forjar na ignorância de tudo o que é necessário para ele se desempenhar profissionalmente; e o melhor preparo técnico, carente do desenvolvimento básico das capacidades morais ou de uma mínima disposição de independência política, nunca formará pessoas íntegras, mas simples robôs assalariados. Acontece, pois, além do mais, que separar a educação da instrução é, além de indesejável, impossível, pois não se pode educar sem instruir nem vice-versa.

Contudo, o que parece caracterizar um processo educativo verdadeiramente comprometido com a formação de cidadãos é seu caráter de qualificação técnica aliada à dimensão da formação humana integral considerando que o que afirma Savater: ***"Nossa humanidade biológica necessita uma confirmação posterior, algo como um segundo nascimento no qual, por meio do nosso próprio esforço e da relação com outros humanos, se confirme definitivamente o primeiro. "***

[41]No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, diz que "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". São três os níveis de educação profissional na legislação em vigor no Brasil:

- básico: cursos destinados a trabalhadores jovens e adultos. Independem de escolaridade pré-estabelecida e têm por objetivo requalificar. Por se tratar de cursos livres, não requerem regulamentação curricular.
- técnico: para jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, mas cuja titulação pressupõe a conclusão da educação básica de 11 anos;
- tecnológico, que dá formação superior, tanto de graduação como de pós-graduação, a jovens e adultos.

O Papel da Educação Profissional e Tecnológica no Desenvolvimento: Para Além do Campo Educacional

No momento atual observa-se um aparente consenso dos atores sociais quanto à importância da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do país. Porém, existem divergências profundas tanto em relação ao significado do desenvolvimento, quanto ao papel desempenhado pela educação profissional e tecnológica nesse processo.

Em relação ao desenvolvimento, explicita-se a rejeição aos modelos tradicionais, excludentes e não sustentáveis social e ambientalmente, que envolvem concentração de renda e submissão à divisão internacional do trabalho; dilapidação da força de trabalho, e das riquezas naturais; competição, promoção do individualismo e destruição dos valores das culturas populares.

Em seu lugar, na perspectiva da outra globalização - na esteira dos movimentos sociais que afirmam nas sucessivas edições do Fórum Social Mundial que outro mundo é possível - é preciso defender um desenvolvimento sócio econômico ambiental, em que a inserção do Brasil no mundo se dê de forma independente, garantindo a cada um, individual e coletivamente, a apropriação dos benefícios de tal desenvolvimento.

---

[41]MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete educação profissional. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001.

Seguindo este raciocínio, também deve ser rejeitada a concepção que vê a educação como salvação do país e a educação profissional e tecnológica como a porta da empregabilidade, entendida como condição individual necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, de responsabilidade exclusiva dos trabalhadores. Isto significa desmistificar a pretensa relação direta entre qualificação e emprego, fortemente disseminada pela mídia e assumida pelo Governo Federal de 1994 a 2002, como eixo das políticas públicas de trabalho, contribuindo para a atual explosão da oferta de cursos privados de educação profissional.

No plano teórico, significa confrontar a Teoria do Capital Humano e suas variantes contemporâneas, demonstrando a sua incapacidade de explicar ou contribuir com a elaboração de políticas de trabalho emprego e renda que, de fato, incluam de forma cidadã milhões de pessoas no mundo do trabalho.

No plano político, significa ir além do campo educacional, atuando também e simultaneamente nos campos da produção e do Estado, envolvendo os sujeitos trabalhadores no debate, na perspectiva da construção de um verdadeiro consenso da importância da educação profissional e tecnológica apontadas nas intervenções ocorridas no Fórum Mundial.

Conceitos e Concepções

Formação Humana Integral

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Para isto precisamos partir de alguns pressupostos, nos termos descritos por Ramos. O primeiro deles é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem.

Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico - forma como a realidade se manifesta - e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

Discutiremos aqui o primeiro sentido, de natureza filosófica, que atribuímos à integração expressando uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Ciavatta, ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: que é integrar? A autora remete o termo, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o

trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Cidadania

Cidadania é conceito empregado hegemonicamente em sua acepção liberal-burguesa. Apoia-se na concepção de homem portador de direitos naturais, não obstante tal natureza ser sócio historicamente produzida. Tal historicidade se faz irrefutável pela própria constatação da sucessão das ditas gerações de direitos humanos desde ao menos o século XVII, com a primeira revolução burguesa, a inglesa. Estas gerações costumam ser apresentadas linear e logicamente encadeadas a partir dos direitos civis, seguindo-se a dos direitos políticos e, embora para muitos autores avançando para além da terceira geração, substancialmente tem sua conclusão na dos direitos sociais.

Uma cidadania assim, aqui brevemente esboçada, será plena se somente as três dimensões dos direitos humanos ou naturais forem contempladas na existência social (liberdade, igualdade e propriedade). Tal plenitude se apresenta tanto uma promessa quanto uma expectativa histórica de uma concepção de homem e projeto de sociedade hegemonizados a partir de uma particularidade, qual seja da perspectiva da classe burguesa - em dado momento histórico, cumpridora de papel revolucionário das condições materiais de produção da vida social.

Sabemos que a realização da razão na história, a história da liberdade do homem, não se realiza como um desdobramento de si própria, nem linearmente nem por força de uma dialética idealista. A emancipação humana não é uma questão de lógica! Os direitos políticos, constata-se, são facilmente reduzidos ao ritual cívico do voto. Convivem com a liberdade de pensamento e todos os demais direitos civis e sociais, mas o desemprego e os baixos salários, as violências urbana e no campo, a baixa qualidade e ainda precária oferta de educação pública, o difícil acesso à justiça e seus desiguais condicionamentos de classe, a saúde pública deficiente quanto à observância dos princípios de integralidade, universalidade e equidade - tudo isso é exemplo da persistência de uma condição social e cidadã perversa aos brasileiros; mas não só a nós.

É que aquela plenitude cidadã ou democrática não pode se realizar por força da estrutura em que se concebe. No modo de produção da existência hegemonizado desde a inauguração da Idade Moderna, o capitalismo, vigem contradições que impedem esta realização. De um lado, uma contradição econômica: convivem numa razão direta a socialização do trabalho e a privatização dos meios de produção. De outro, uma contradição política: a, por assim dizer, socialização da política, embalada na proposta democrática moderna de soberania popular, caminha de mãos dadas com a privatização do poder.

Nossa carta constitucional, que o entusiasmo pós-ditadura civil-militar batizou de constituição cidadã, alinha-se do início ao fim com os princípios, as concepções e as contradições da democracia classista. Estão lá todos os direitos, se desenrolando numa esteira aberta pelos direitos à propriedade privada e à livre iniciativa. Algo em torno de dez anos após a promulgação da CF, a lei que regulamenta a matéria educacional em suas diretrizes e bases, a LDB, corrobora a centralidade da cidadania como valor, princípio e fim da educação básica, o que poderíamos estender a todos os níveis e modalidades, a rigor.

A educação, não obstante, ser enquadrada dentre os direitos sociais, foi um fator decisivo em todos os países em que os direitos civis e políticos se anteciparam aos sociais, os mais desenvolvidos economicamente. Neles, sua oferta pública e universal é experimentada e levada à condição de implementação do projeto republicano democrático da classe recém hegemonizada. Exemplos maiores, não à toa: Inglaterra e França. Portanto, junto com a educação cidadã modernizante, patrocinada ainda que precariamente pelo Estado brasileiro, vem seu corolário papel de reprodução das condições ideológicas da sociabilidade contraditória das desigualdades equalizadas ou igualdades assimétricas. Porém, desta volta atualizado.

Nesse e para esse contexto de cidadania que a educação é definida como alavanca, instrumento, quiçá privilegiado. A reforma educacional da década seguinte, onde, além da LDB, são produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a regulamentação da educação profissional pelo Decreto 2.208/97, as DCN para educação básica e profissional, se empenha por adaptar o aparelho educacional a esta nova inflexão do capital. Uma educação para o consumo, adaptada à nova circunstância de pobreza e esvaziamentos dos direitos humanos, ao desemprego e à identidade que a cultura midiaticamente globalizada forjar. O que confere unidade ao contexto aqui esboçado é a certeza de que não há mais certeza a buscar, não há mais previsibilidade a construir: há, sim, apenas cálculo pragmático-epistemológico, quando muito, a se fazer em meio à positividade da realidade apenas discursiva. A constante produção de consenso e esclarecimento de discursos, sempre lábeis, acompanha a labilidade do comportamento autorregulador do mercado - por natureza, complexo mistério de temperamento. Esfumam-se profissões, projetos de trajetórias pessoais, esforço de emancipação humana pela efetiva socialização política. Para tanto, bastam algumas poucas competências aos filhos da classe trabalhadora.

Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura: Categorias Indissociáveis da Formação Humana

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz, porém de modo transformador, toda a natureza, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

Nesses termos, compreendemos o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico - forma como a realidade se manifesta - e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são arrancadas de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas.

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A revolução industrial, o taylorismo, o fordismo e a automação expressam a história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva. Definem, assim, duas características da relação entre ciência e tecnologia. A primeira é que tal relação se desenvolve com a produção industrial. A segunda é que esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, podemos definir a técnica e a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Entendemos cultura como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social, norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica desta sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de

representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

A partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico evidencia-se a unicidade entre as dimensões científica-tecnológica-cultural.

[42]Omnilateralidade, Politecnia, Escola Unitária e Educação Tecnológica: Uma Análise Marxista

O discurso da defesa da qualificação profissional, inserido no contexto da maior crise já vivida pela humanidade, encontra-se inflado pelo conjunto de relações estabelecidas pela ideologia dominante, que relaciona e assegura a melhoria de vida dos trabalhadores, bem como sua empregabilidade, através da educação técnico-profissionalizante, que representa uma ferramenta estratégica do Estado para adequar paradigmas e reformas educacionais aos ditos do mercado. A ordem capitalista tende a agravar problemas sociais, não pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pelo tipo de relações que regem este desenvolvimento. As consequências deste processo não são observadas apenas na área econômica; Ivo Tonet, por exemplo, afirma que elas afetam poderosamente o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais.

Nesse panorama, toda cultura e conhecimentos acumulados pela humanidade, pertencentes a todo o conjunto de indivíduos nela inseridos, ficam distribuídos de forma desigual: uma classe é privilegiada, desfrutando indiscriminadamente dos proveitos advindos do trabalho humano e do acúmulo da produtividade material, através dos avanços tecnológicos e científicos; a classe trabalhadora, entretanto, está exposta àquilo que de pior a sociedade capitalista produziu, todo tipo de mazelas sociais, violência, desemprego, precarização dos serviços básicos, dentre outras incontáveis. Diante deste cenário, os complexos sociais como saúde e educação, dentre outros, deixam de existir como direito e passam a ser serviços disputados no mercado, voltados às demandas comerciais de competição e adequação a este sistema.

Faz parte desta lógica uma contínua disputa entre os próprios capitalistas e entre eles e os trabalhadores, que colabora para o desenvolvimento científico e tecnológico, pois os detentores dos meios de produção estão sempre à procura de novas tecnologias na tentativa de superar a concorrência e controlar cada vez mais a classe trabalhadora. As novas tecnologias, não sem contradições, também cumprem a função de reduzir os custos, diminuindo o tempo de produção e a mão-de-obra que constantemente vem sendo substituída por máquinas, o que aumenta

[...] o capital constante e diminui o capital variável. Resultado imediato: crescimento da capacidade produtiva, mas, ao mesmo tempo, aumento do desemprego, rebaixamento dos salários e da capacidade de consumo. Em decorrência, diminuição dos lucros dos capitalistas, acirramento da concorrência, etc.

Na passagem que apresentamos a seguir, Santos comenta o quanto a educação dos trabalhadores, em prol do desenvolvimento tecnológico necessário aos países ainda em processo de modernização precária, tem se transformado em mera adequação das forças produtivas:

[...] mesmo a mão de obra qualificada não encontra emprego no quadro atual de desemprego que, hoje, é mais estrutural do que conjuntural, transferindo a análise da situação para um campo mais complexo dentro da lógica do capital que se perpetua, quando a organização do sistema educacional não está voltada para provocar uma postura consciente e atuante dos trabalhadores de modo a interferir de forma concreta no seu meio, a fim de transformar as condições reais de vida em que sua classe se encontra.

Nos marcos da complexificação da sociedade e do contínuo crescimento industrial, tem sido reclamada formação especializada, mão de obra qualificada, retomando a dicotomia antiga que tem cindido a educação em duas ao longo dos tempos: uma voltada aos filhos das elites, formando futuros intelectuais e dirigentes da sociedade; outra destinada a capacitar os filhos dos trabalhadores, que passam a dispor do ensino profissionalizante, forçados a gerar, continuamente, resultados positivos frente à crise

[42]*http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNIT%C3%81RIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-TECNOL%C3%93GICA-UMA-AN%C3%81LISE-MARXISTA.pdf*

estrutural. Assim, torna-se fundamental compreender e diferenciar os conceitos centrais politecnia, escola única e unitária e educação tecnológica, essenciais à formação omnilateral, defendida pelos clássicos do marxismo, impossível de ser consolidada na sociedade regida pelo capital e que, historicamente, vem sendo negada, em vários níveis, ao conjunto da humanidade, porém de forma mais contundente à classe trabalhadora.

A categoria da omnilateralidade e o embate entre formação unilateral versus formação ampla

A formação omnilateral em Marx constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Embora, como já dissemos, a educação não esteja organizada de forma sistemática nos escritos marxianos, apresenta-se como um princípio básico na perspectiva da formação do homem para a emancipação humana, ampliando-se, inclusive, em outros aspectos da vida em comum para o construto da sociedade comunista. A formação integral defendida por Marx constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade pautada na justiça, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social.

Acreditava Marx que o germe da educação do futuro, formadora de homens plenamente desenvolvidos por meio da elevação da produção social, tinha um importante assento no sistema fabril. Contudo, as determinações do sistema capitalista afastaram - e muito - o trabalho produtivo do processo genuíno de trabalho, estando a sociedade dividida entre os que trabalham e os que vivem à custa de trabalho alheio. Dito de outro modo, a divisão social internacional do trabalho sentencia a divisão da sociedade em classes a partir do momento em que despedaça, nos termos de Marx, trabalho material e trabalho espiritual.

Não bastasse a classe trabalhadora ter de “suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens”, é também a que mais sofre com o processo de desumanização de estar alheia aos objetos de seu trabalho, de ter anulada sua dimensão humana, de ter acesso apenas a uma formação unilateral, muito aquém de suas potencialidades. Diante dessa realidade condicionada por uma prática social e uma formação unilateral, Manacorda reaviva que a classe excluída deverá libertar consigo todas as demais através da recuperação da individualidade humana, expressa, ao mesmo tempo, na coletividade. Vejamos a confirmação dessa assertiva nas palavras de Marx:

Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada depreende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se manifesta na forma política da emancipação dos trabalhadores, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a [emancipação] humana universal. Mas esta [última] está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação.

A formação tecnológica proposta por Marx conjectura a unidade absoluta entre teoria e prática, partindo da atividade produtiva para a atividade social, de forma a garantir a possibilidade de “manifestação plena e total de si mesmo, independente das ocupações específicas que cada indivíduo exerce”. Na percepção do filósofo alemão, unicamente a partir desta unidade entre formação manual e formação intelectual, seguida da práxis social, torna-se possível a formação omnilateral por ele idealizada e compartilhada. Qualquer formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista afasta-se da perspectiva omnilateral, e ainda que, de algum modo, consiga aliar trabalho produtivo e instrução, conserva o caráter unilateral. Logo, “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social”.

Ancorado nos pressupostos marxianos, Manacorda define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. Marx e Engels sublinham que os pressupostos da educação politécnica se descaracterizam na sociedade de classes, homologando a divisão social do trabalho como base fundante:

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas.

A produção deve estar voltada à universalização, buscando eliminar o refinamento da especialização, caracterizando a chegada do ser social à omnilateralidade, representada pela multiplicidade de habilidades e atividades, bem como o aumento do tempo livre para o gozo de bens espirituais e materiais, conforme nos coloca Manacorda. Essa realidade peremptória requer a associação entre indústria e

ciência nas bases da produção, eliminando não apenas a divisão do trabalho, mas a divisão do ensino, oportunizando a todos, de forma equânime, as mesmas chances, conduzindo também - e principalmente - os filhos dos trabalhadores a um desenvolvimento superior, pleno, consciente e maduro:

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários.

Ao reafirmar o caráter formativo do trabalho constituído nesta sociedade de forma unilateral, a formação humana assume, inegavelmente, o caráter contraditório da unilateralidade, visto que integra as bases materiais que condicionam a atividade humana.

Assim, ao passo que Marx nega o trabalho em sua forma alienada como elo para o processo formativo, reafirma sua convicção na formação humana como elemento de superação da sociedade de classes através da formação omnilateral. Alinhado com o pensamento marxiano, Gramsci foi um dos pensadores que mais se debruçou sobre a questão da educação. A implementação da proposta da escola única do revolucionário italiano só seria possível a partir dos pressupostos elaborados por Marx.

Fundamentos da Escola Unitária de Gramsci: questões preliminares sobre o debate da qualificação profissional

Historicamente, os antagonismos sociais e contradições constituíram as bases do legado escolar, tendo perpetuado, através dos tempos, a fragmentação dos conhecimentos e deslocamento das objetivações do trabalho que, deixa de garantir a sobrevivência coletiva, transmutando-se aos interesses de grupos dominantes, cristalizando o lugar do ócio como um espaço distinto para a formação de sucessores do poder. Manacorda condensou opensamento institucionalizado pelos detentores do saber privilegiado ao atestar que “a escola, é antes uma superestrutura porque brota com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, em última instância, condicionada por suas relações”.

A ruptura entre teoria e prática é fruto de um processo histórico que acabou por destinar à classe dominante a esfera intelectual, enquanto que à classe dos trabalhadores foram designadas as tarefas essencialmente manuais/braçais. Marx formula de maneira precisa e clara as relações de trabalho no processo da formação humana e como estas relações se processam dentro do sistema capitalista. Passados quase meio século, Gramsci consegue elaborar uma concepção educativa de base marxiana mais especificada, apesar de conter em seu cerne a mesma proposição do pensador alemão: a defesa de uma educação que de fato represente a verdadeira síntese entre teoria e prática; denominada pelo revolucionário sardo de escola única ou unitária. A questão pedagógica sempre esteve presente nos escritos de Gramsci. Não obstante, no Caderno 12, de 1932, ele explicita de forma sistemática um projeto universal de formação humana. Conforme já dito por Sobral, ele tece caracterizações gerais em torno da situação em que se encontra o sistema escolar italiano, como quem emite um diagnóstico para, mais adiante, mediante sua constatação, propor uma alternativa: a escola unitária. Destaca-se ainda a relevância e atualidade desse documento com vista na crise atual do sistema escolar, em níveis mais agudos:

Em suma, compreendemos que uma leitura minuciosa do Caderno 12 se torna importante [...] em virtude do pensamento de Gramsci ter sido apropriado desde os teóricos da educação que se situam no campo da pós-modernidade até os teóricos que assentam suas reflexões no campo do materialismo histórico-dialético; [...] e, por último, pela atualidade de suas elaborações nesse documento.

A reforma gentílica constituiu importante instrumento disseminador do ideário fascista. No intuito de manter a vigência da nova ordem instituída, a escola se propôs a instruir a mão-de-obra necessária à nova indústria. Nesse sentido, Miranda e Azevedo atestam que, em razão da reestruturação, ocorre um esvaziamento brutal dos conteúdos, mormente na escola elementar, cuja preocupação em ressaltar o regime e a nação tornaram-se o centro das atenções, numa corpulenta doutrinação ideológica.

Diante dessa necessária tergiversação, torna-se mais fácil a compreensão do Caderno 12, ao passo que nos defrontamos com as diversas transformações na política educacional, unidas à crise do *modus vivendi* da época. Gramsci assinala que, com o estabelecimento da sociedade moderna, além do ensino tradicional humanista “[...] destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida”, passa a coexistir um

sistema educacional que se volta especificamente à formação necessária ao desempenho de atividades meramente práticas, como podemos observar na citação que se segue:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

Gramsci enxergava que no epicentro da problemática da industrialização estava a incessante postura do Estado de conservar a forma de sociabilidade dividida em classes antagônicas, por meio da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, executada na escola sob a fragmentação entre o ensino técnico-manual e o ensino intelectual. Não por acaso, a essa época, o Estado proclamou a escola profissional como baluarte da democracia devido ao aumento da oferta em quantidade, o que garantiu que um maior número de indivíduos tivesse acesso a ela. A criação das escolas profissionalizantes constitui, assim, eficiente manobra burguesa no agravamento do caráter dualista assumido pela educação, cujo propósito claramente demarcado, como relembra Jimenez com inspiração gramsciana, tem sido "instruir os trabalhadores sem educá-los para governar".

Surge, pois, a necessidade urgente de unir teoria e prática, alterando os processos de formação a fim de superar essa cisão, longe de "significar a defesa de uma instrução profissionalizante destinada à formação de mão de obra ligada a funções subalternas [...] proposta predileta dos burgueses". Para Gramsci, a escola única guarda a solução para a crise do sistema escolar, proporcionando a elevação cultural necessária à classe operária. Vejamos suas palavras:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Na elaboração da escola unitária, fica evidente a perspectiva revolucionária assumida por Gramsci ao propor reorganizar o sistema educacional de modo a permitir que se estabelecessem novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual. Após a escola unitária, os elementos de sistematização, expansão e criação espiritual estariam cruzados - numa interseção permanente - entre as atividades intelectual e manual.

Apoiado em Marx e Engels, Suchodolski comprova o caráter de classe do ensino burguês, manifestado de forma mais nítida a educação oferecida aos filhos dos operários e camponeses: "A filosofia de Marx e Engels desmascara os ideais educativos burgueses como política do interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo". Afirma ainda que esse desmascaramento "mostra que as teses filosóficas em que se apoiam as teses pedagógicas foram escolhidas de modo falso e arbitrário".

A educação dos filhos da classe dominante avaliada por Suchodolski, baseia-se "[...]na mentira e na fraude, e a educação da classe oprimida, no que é indispensável [...]", muito embora quem decida o que é indispensável sejam os capitalistas e não as necessidades gerais da sociedade. A crítica de Marx alonga-se ao ensino profissional universal apresentado pela burguesia que, no entender de Manacorda, não passava de um adestramento do operário a tantos ramos de trabalho quanto possível, de modo a impedir a introdução de novas máquinas ou mudanças na divisão do trabalho.

Frisamos, portanto, a necessidade apontada por Marx e Engels em abolir o sistema educativo burguês e a divisão do trabalho no sentido de interromper a hipertrofia e atrofia que provocam nos polos da sociedade em sentidos opostos. Suchodolski arremata ainda que, se por um lado, uma minoria sofre pelo excesso de uma formação intelectual e abstrata, por outro lado, outros tantos desfalecem sob o peso de um trabalho embrutecedor, meramente físico, mecânico. A ideia de formação humana integral em Marx e Engels, fundamentada nos conceitos de referência do trabalho como princípio educativo, união trabalho-ensino, politecnia e omnilateralidade - que procuramos, ainda que brevemente, contemplar ao longo desta comunicação - se confronta com a ideia de integração apregoada, por exemplo, nas escolas profissionais que compõem o ensino médio integrado no Ceará.

[43]Omnilateralidade e Politecnia

O conceito de omnilateralidade guarda relação com outro conceito marxiano importante para o problema da formação humana que é o de politecnia. O elemento fundamental de distinção entre os dois conceitos é justamente o fato de que a politecnia representa uma proposta de formação aplicável no âmbito das relações burguesas, articulada ao próprio momento do trabalho abstrato, ao passo que a omnilateralidade apenas se faz possível no conjunto de novas relações, no 'reino da liberdade'. Como lembra Nogueira:

Para Marx, a educação politécnica não é utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões. Mas é antes, dialeticamente e ao mesmo tempo, uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção capitalista e um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores contra a divisão capitalista do trabalho...

A noção de politecnia, antes da formulação marxiana, surge nas experiências teóricas e práticas dos socialistas utópicos. Por sua vez, a noção de politecnia enquanto formação polivalente - ou pluriprofissional modo como Manacorda e Nosella nomeiam a noção de politecnia defendida pelo capital - em grande medida, é uma realidade imposta pelo próprio desenvolvimento da grande indústria. Em Marx, todavia, a proposta de politecnia adquire novos relevos. Para esse autor, ela era, acima de tudo, uma forma de se confrontar com a formação unilateral e os malefícios da divisão do trabalho capitalista. Ela representava a reunião de diversos aspectos que, uma vez associados, significariam uma formação mais elevada dos filhos dos trabalhadores em relação às demais classes sociais. Assim, a experiência do trabalho (em atividades diversas), associada aos estudos dos fundamentos teóricos do trabalho e à formação escolar, e ainda aos exercícios físicos e militares, representariam um salto na formação dos trabalhadores, pois imporiam fortes elementos contrários à empobrecedora formação decorrente das condições de trabalho capitalistas.

Os dois conceitos, no entanto, apesar de apresentarem esse traço distintivo, se complementam. Na verdade, não há uma dissociação do tipo: a politecnia se realiza no âmbito das relações burguesas ao passo que a omnilateralidade apenas se realiza com a superação destas relações. Ambas são realizações da práxis revolucionária que em graus diferentes se manifestam em diferentes estágios históricos da vida social. A omnilateralidade, por exemplo, é uma busca da práxis revolucionária no presente, desde sempre, embora sua realização plena apenas seja possível com a superação das determinações históricas da sociedade do capital. Elementos de ruptura para com as unilateralidades burguesas são exercitados cotidianamente por meio de relações diferenciadas com a natureza, com a propriedade, com o outro, com as crianças, com as artes, com o saber, por intermédio de relações éticas de novo tipo, etc. Porém, de maneira plena, como ruptura ampla e radical, a omnilateralidade só se realiza como práxis social, coletiva e livre, pois depende da universalização das relações não-alienadas entre os indivíduos, no intercâmbio com a natureza e no intercâmbio social em geral.

Já a politecnia é claramente uma proposta que toma como ponto de partida a contribuição dos socialistas utópicos e a observação do próprio movimento material da produção capitalista, que avança com a grande indústria.

A politecnia é proposta para se realizar no presente da opressão a que estão submetidos os trabalhadores com o propósito de a eles responder. A politecnia não almeja alcançar a formação plena do homem livre, mas a formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores no sentido de elevá-los na busca da sua autotransformação em classe-para-si. Portanto, a politecnia não tem como condição para sua realização a ruptura ou superação das determinações históricas da sociedade do capital.

Entre politecnia e omnilateralidade há complexas mediações colocadas pelo cotidiano da vida social alienada e estranhada. É nesse cotidiano que atua a formação politécnica, potencialmente capaz de elevar as classes trabalhadoras a um patamar superior de compreensão de sua própria condição social e histórica. Aí atua a práxis revolucionária, principal ação político-pedagógica da formação do proletariado como sujeito social transformador. Nesse processo são gestados elementos que deverão ser consolidados - e que só podem ser consolidados com a superação da alienação e do estranhamento - no interior das novas relações não-estranhadas. Somente a partir dessas relações é possível a formação omnilateral.

Portanto, politecnia e omnilateralidade se complementam no processo desde a formação do sujeito social revolucionário até a consolidação do Ser social emancipado. Se a omnilateralidade como formação

[43]*http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html*

plena é impossível - senão de forma germinal - no seio das relações estranhadas da realidade do trabalho abstrato, é precisamente neste momento que a politecnia aparece como proposta de educação de grande importância, até que se consolidem as condições históricas de possibilidade de realização plena da omnilateralidade. A politecnia é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral.

Manacorda, dentro da sua rica contribuição para o estudo do problema da educação em Marx, apresenta uma possibilidade diferente de entendimento do conceito de omnilateralidade. Para o autor, por exemplo, não aparece claramente estabelecida a distinção apontada aqui entre omnilateralidade e politecnia ou educação tecnológica, como ele prefere.

A própria consideração das condições históricas para a realização da omnilateralidade não aparece claramente estabelecida. Nos Manuscritos de 1844, essas condições históricas aparecem nos seguintes termos:

Así también la superación positiva de la propiedad privada, es decir, la apropriación sensible de la esencia y la vida humanas, del hombre objetivo, de las obras humanas para e por el hombre, no debe concebirse simplemente en el sentido del poseer o del tener. El hombre se apropia su esencia omnilateral de un modo omnilateral, es decir, como un hombre total. Cada uno de sus comportamientos humanos ante el mundo, la vista, el ódio, el olfato, el gusto, el tacto, el pensar, el intuir, el percibir, el querer, el actuar, el amor, en una palabra, todos los órganos de su individualidad, como órganos que son inmediatamente en su forma en cuanto órganos cumunes, representan, en su comportamiento objetivo o en su comportamiento hacia el objeto, la apropiación de éste. La apropiación de la realidad humana, su comportamiento hacia el objeto, es el ejercicio de la realidad humana" (Marx e Engels, 1987, p. 620, grifos do autor).

Quanto ao exposto, vejamos o que afirma Manacorda a respeito de um comentário elogioso de Marx, presente n'O Capital, em relação a John Bellers, por ter este autor defendido desde os fins do século XVII a superação da educação e da divisão do trabalho da época por formarem indivíduos limitados:

Eis aí um homem educado com doutrinas não ociosas, com ocupações não estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Trata-se do tipo de homem onilateral que Marx propõe, superior ao homem existente...

Ora, como se observa claramente, o destaque de Manacorda está na 'educação em doutrinas não ociosas', nas 'ocupações não estúpidas' e na 'estreita esfera do trabalho dividido', portanto, em dimensões dos campos do 'fazer' e do 'saber' que não necessariamente rompem com a sociabilidade estranhada. O indivíduo alienado/estranhado pode alcançar tudo isso a que Manacorda se refere mesmo sem atingir o ponto mais elevado da condição do homem livre que se reconhece no seu trabalho e na ampla coletividade livre.

Os comentários elogiosos de Marx a indivíduos dotados de talento criativo especial muitas vezes são tomados como referência de modelos de formação, por exemplo, quando Marx enaltece o relojoeiro Watt, o barbeiro Arkwright e o artífice de ourivesaria Fulton por terem descoberto, respectivamente, a máquina a vapor, o tear e o navio a vapor. Esse reconhecimento da capacidade inventiva acima da média ou ao talento especial está longe de caracterizar uma formação omnilateral.

Esse tipo de capacidade criativa individual sempre existiu na história da humanidade. Em todas as épocas houve homens e mulheres cuja competência inventiva ultrapassava a média de seu tempo, mas não é a isto que se refere o conceito de omnilateralidade de Marx, ele remete ao campo vasto, complexo e variado das dimensões humanas: ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática; no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores etc., que serão propriedades da formação humana em geral, desenvolvidas socialmente, portanto, não correspondem à genialidade de um indivíduo desenvolvido num determinado sentido especial ou ainda que seja em sentidos diversos.

Na consideração de Manacorda o conceito de omnilateralidade representa uma formação mais ampla, mais avançada, mas não antagônica ao metabolismo do capital, por isto, talvez, não haja necessidade da consideração das premissas materiais da construção do homem omnilateral - a criação de novas bases sociais que permitam o livre desenvolvimento das potencialidades humanas.

Questões

01. (IF/AP - Técnico em Assuntos Educacionais - FUNIVERSA) É premissa da educação profissional:

(A) a centralidade do trabalho como princípio mercadológico.
(B) desvincular educação, trabalho e emprego.
(C) a indissociabilidade entre teoria e prática.
(D) formar pesquisadores para desenvolver ciência e tecnologia.
(E) formar trabalhadores acríticos.

02. (Administrador - IF/TO) Tíbia, servidora pública federal, ocupante de cargo técnico administrativo em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, ingressou no serviço público possuindo diploma de conclusão de ensino médio, requisito mínimo de titulação exigido para o cargo. Após três meses de efetivo exercício, concluiu graduação em curso superior oferecido por instituição de ensino regularmente reconhecida pelo Ministério da Educação. Para obter acréscimo remuneratório em virtude da obtenção de diploma de curso de educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, Tíbia deverá requerer perante a Administração:

(A) Incentivo à qualificação.
(B) Progressão por capacitação profissional.
(C) Promoção.
(D) Progressão por mérito profissional.
(E) Aceleração.

03. (UFMT - IF/MT - Professor) Projetos para o ensino médio e para a educação profissional técnica que defendem um currículo de caráter integrado, politécnico e omnilateral se sustentam nas proposições de

(A) Gramsci.
(B) Perrenoud.
(C) Paulo Freire.
(D) Cláudio Moura e Castro.

Gabarito

01.C / 02.A / 03.A

Comentários

01. Resposta: C

É um dos principais objetivos da educação profissional que visa muito a aprendizagem prática para que esse aluno possa assim desenvolver melhor aquilo que foi visto em sala de aula e ter uma melhor receptividade no mercado de trabalho.

02. Resposta: A

03. Resposta: A

Gramsci consegue elaborar uma concepção educativa de base marxiana mais especificada, apesar de conter em seu cerne a mesma proposição do pensador alemão: a defesa de uma educação que de fato represente a verdadeira síntese entre teoria e prática; denominada pelo revolucionário sardo de escola única ou unitária, ou seja, ele sempre defende uma educação profissional técnica com um currículo integrado.

POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO[44]

Fundamentos da Formação e Valorização Comuns a Todos os Trabalhadores

Gestão

No eixo da GESTÃO a LDB preceitua que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática e, garante nos incisos I e II participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Tem-se assim, a compreensão que as vias da participação efetiva no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas de gestão são imprescindíveis para a ampliação dos valores democráticos no processo educacional. Por outro lado é importante reconhecer a autonomia da escola como um elemento importante, o que passa pelo reconhecimento da liberdade de ação dos sujeitos sociais que constroem a educação e pela valorização da escola como lócus de construção da proposta político pedagógica.

Percebemos também que o pluralismo é um outro componente importante da democratização da gestão, pois vem no sentido de afirmação da escola como espaço de respeito à diversidade de pensar, de reconhecimento e valorização à pluralidade de ideias, e pelo respeito aos projetos individuais e coletivos dos sujeitos que agem no processo educativo; por fim, um outro elemento indispensável para a afirmação da escola como espaço público é o da transparência, que se pauta na necessidade de afirmação do caráter público e aberto que deve nortear as ações executados no interior de nossas escolas, pela necessidade de se prestar conta à comunidade dos atos e procedimentos tomados na escola.

Esses são elementos fundamentais para a construção de processos democráticos, e que devem também irrigar os demais eixos da administração educacional em todas as suas vias, já que tanto à formação quanto à carreira se concretizam e se alimentam nos processos de gestão.

Formação

No eixo da formação encontramos as vias da formação inicial e continuada. A LDB dedica o Título VI aos profissionais da educação e dos artigos 61 a 67 aponta os princípios para a valorização dos mesmos.

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

No artigo 63 está consignado que os institutos superiores de educação são responsáveis pela oferta dos cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, bem como a oferta de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Diz ainda, que a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou nível de pós-graduação. (Vincular necessidade de formação desses profissionais para a construção da identidade profissional, uma vez que ainda não são considerados como profissionais da educação)

Carreira

Quanto ao Eixo Carreira, o artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- piso salarial profissional;
- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação do desempenho;
- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- condições adequadas de trabalho.

[44] *http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf*

Estando a Valorização dos Trabalhadores da Educação, interligada em três eixos:

GESTÃO DEMOCRÁTICA - FORMAÇÃO - CARREIRA

Cada elemento desse isoladamente tem seu valor, e juntos se complementam, tornando-se imprescindíveis afirmação da gestão pública com qualidade, e para que de fato se estabeleça uma política sistemática e permanente de valorização dos trabalhadores em educação.

Quanto à gestão, ao ser contemplada a temática Valorização dos Profissionais, no plano nacional estadual e municipal de educação, acena-se para a possibilidade de serem efetuados acompanhamentos mais sistemáticos e capazes de nos fornecer avaliações mais precisas sobre os estágios de valorização no âmbito de cada município, estado e união. Ações neste sentido são necessárias para que se possa definir com maior clareza, as estratégias de construção.

Quanto à formação dos trabalhadores, no segmento de professores(as) tanto inicial quanto continuada conta-se atualmente com ações já deliberadas, em âmbito nacional, como é o caso da rede nacional de formação, do programa de pró-licenciatura e outros, que também acenam para uma estruturação mais sólida e efetiva neste campo.

Quanto à carreira, avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e Câmara Federal - comissão de educação, dão conta, que o Brasil ainda não consegue disponibilizar de um controle mais efetivo e rigoroso quanto ao número de estados e municípios que possuem ou não, Planos de Cargos Carreira e Salários. Este é um instrumento essencial para assegurar de forma efetiva, permanente e continuada a valorização dos profissionais.

São nos planos de carreira que se define e assegura elementos como:

- a forma de ingresso por concurso público de provas e títulos, elemento imprescindível à garantia de igualdade e, combate ao paternalismo, clientelismo e nepotismo;
- jornadas de trabalho regulamentadas e aceitas pelas regras mundiais do trabalho, compatíveis com a remuneração recebida;
- direitos e deveres assegurados em lei, com a garantia de evolução na carreira conforme o tempo de trabalho e a formação adquirida no decorrer do tempo e, piso salarial profissional.

A carreira é, assim, fator decisivo do processo de Valorização dos Trabalhadores, sem a qual fica comprometida a construção de parâmetros de qualidade na educação. A carreira merece, portanto, atenção especial. É impossível pensar numa real valorização dos profissionais, sem as devidas atenções aos planos de cargos, carreira e salários.

Precisamos definir no âmbito dos planos nacional, estadual e municipal de educação, estratégias mais adequadas para de forma articulada entre as esferas governamentais e administrativas construir e implantar planos de cargos, carreiras e salários capazes de valorizar os trabalhadores da educação.

Diretrizes nacionais para a construção destes planos, aliadas à política de financiamento, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) proposto pelo MEC, e as devidas atenções que devem receber o regime de colaboração são fundamentais para dar corpo e alma à valorização dos profissionais.

Quando a política de fundos, se define pela socialização dos recursos entre os entes federados, exige automaticamente um planejamento coletivo entre os mesmos. Este pode ser um elemento facilitador da construção coletiva da Valorização dos Trabalhadores da Educação.

O entendimento dos princípios e processos de composição e distribuição dos recursos financeiros dentro do fundo são elementos de gestão, imprescindíveis aos avanços da valorização dos trabalhadores e automaticamente da qualidade da educação básica.

Valorização dos Trabalhadores no Segmento – Funcionários de Escolas

Dentro dos três eixos vitais à Valorização aqui apontados, deparamos ainda, com determinados elementos restritivos a uma valorização estendida a todos os trabalhadores que atuam no chão da escola. A LDB refere-se aos profissionais da educação, mas não reconhece em seu texto, de forma objetiva, a existência dos demais trabalhadores que atuam nas secretarias realizando o trabalho de escrituração e registros da vida burocrática da escola, nas áreas de limpeza e conservação do ambiente escolar, nos serviços da merenda e nos portões da escola onde se recebe e libera os alunos.

Espaços estes permeados por relações sociais e educacionais, cujos trabalhadores que ali atuam, merecem assim como os professores(as) serem também valorizados, por exercerem funções importantes para o desenvolvimento de processos educacionais com qualidade, especialmente no âmbito do coletivo.

Enquanto os professores se reúnem nas salas dos professores, os funcionários na maioria das vezes se juntam em “cantos”, geralmente da cantina. Não são reconhecidos, grande parte não possuem carreira, muito menos programas de formação, que lhes confira uma identidade e um perfil adequado às funções que exercem, a partir de um currículo sistemático que lhes ofereça formação inicial e continuada.

Pode-se afirmar que não são reconhecidos pelas estruturas jurídico administrativas legais e, ainda, continuam em muitas localidades sendo tratados com denominações derivadas da cultura escravocrata, como é o caso da palavra “servente”, derivada de “servo”. Atributo usado para denominar as pessoas que cuidam do ambiente da escola, nos aspectos da limpeza e conservação.

O Projeto em tramitação no senado federal de autoria de uma Senadora Federal, que agora converteu em lei (12.014 de 2009), propondo o reconhecimento e a inserção dos funcionários de escolas no texto da LDB é de vital importância, destaca que no Título nº VI, destinado aos Profissionais da Educação, da citada LDBEN, os textos dos Art. 62 a 67, inclusive o Art. 61, tratam especificamente dos professores e dos pedagogos não docentes, e ressalta “a exclusão de mais de um milhão de trabalhadores em educação que atuam nas escolas de educação básica em funções não docentes, mas de caráter pedagógico, nas secretarias escolares, nas cantinas, nas bibliotecas, em laboratórios, etc.”

“O objetivo do Projeto em epígrafe é não somente dar legalidade ao exercício profissional de milhares de educadores, como principalmente enquadrá-los na perspectiva de formação pedagógica – a única que os converterá em agentes mais efetivos na qualidade da educação que todos queremos”.

É neste contexto, que a Política de Valorização dos Trabalhadores da Educação destina atenção especial aos funcionários de escola, por entender que são necessárias medidas de ordem legal no âmbito do Conselho Nacional da Educação para reconhecimento deste segmento, com a criação da área de educação no âmbito da educação profissionalizante.

É preciso também, ações concretas no âmbito do executivo, nas três esferas governamentais, a fim de reconhecer e deflagrar uma política efetiva e substancial, permanente e continuada, que venha concretamente Valorizar os Trabalhadores da Educação neste segmento.

Elementos da Valorização dos Funcionários de Escolas

Seguindo os três eixos fundantes da Valorização: GESTÃO - FORMAÇÃO - CARREIRA, este programa aponta alguns elementos imprescindíveis à valorização dos trabalhadores da educação no segmento de funcionários:

Quanto à ***Gestão*** tem-se buscado junto ao Conselho Nacional de Educação, estabelecer no âmbito da Educação Profissionalizante a criação da área de formação de Técnicos em Educação, composta por quatro funções, destinada a formar os trabalhadores que atuam nas funções de:

- gestão escolar;
- manuseio de multi-meios-didáticos;
- alimentação escolar;
- infraestrutura.

No âmbito de Ensino Técnico Profissionalizante de nível médio. Criada esta área e respectivas funções, surge a necessidade de estabelecer as diretrizes curriculares de formação dos(as) técnicos(as) para as respectivas funções, cujas articulações e medidas efetivas para as discussões e definições, cabe ao Ministério da Educação.

Esta ação possibilitará a disseminação deste direito em âmbito nacional, possibilitando a todos os entes federados, organizar sistematicamente a sua política de valorização dos trabalhadores da educação neste segmento.

Quanto ao eixo ***Formação*** de posse das diretrizes curriculares para a formação de técnicos em educação, caberá ao Ministério da Educação através da Coordenação deste programa articular e desenvolver, juntamente com os entes federados, em âmbito dos estados e municípios ações de formação inicial e continuada.

As ações de formação inicial poderão ser desenvolvidas no âmbito das estruturas oficiais de ensino, nas três esferas de governo: Federal, Estadual e Municipal, junto às escolas de ensino médio ou centros de educação profissionalizantes, já que estas constituem áreas, cujo mercado de trabalho em um país, com o índice populacional como é o Brasil e, ainda deficitário na oferta da educação infantil, fundamental, média, jovens e adultos e superior será sempre promissor.

Demandará assim, de profissionais habilitados e qualificados, para atuarem nas várias escolas e instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. É pertinente, portanto, apresentarmos as bases legais nas quais se estrutura hoje, a Educação profissionalizante no Brasil.

Quanto aos Planos de Cargos, Carreiras e Salários deste segmento, as condições são piores que as observadas no segmento de professores. É uma área muito dada ainda, às práticas clientelistas. As formas de contratações em muitos lugares, ainda seguem trâmites tradicionais, os critérios são o grau de amizade e as relações particulares, não se realizam concursos de acesso e, portanto não se levam em conta os processos de formação e evolução a partir de um plano de carreira.

Em muitos lugares, quando são estes trabalhadores enquadrados em um plano de carreira, compõe o plano dos funcionários públicos gerais, sem levar em conta, as especificidades do setor educacional.

Organização da Educação Profissionalizante – Bases Legais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 39º a 42º, preceitua sobre a organização da educação profissionalizante no Brasil, a qual integra as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia a fim de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

O acesso à educação profissionalizante é assegurado a todo trabalhador jovem ou adulto e será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

Para regulamentar tais preceitos o Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica editou Resolução Nº 04 em Dezembro de 1999 e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

A independência e a articulação com o ensino médio, respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, desenvolvimento de competências para laborabilidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, atualização permanente dos cursos e currículos e, autonomia da escola em seu projeto pedagógico são princípios básicos dos cursos profissionalizantes.

O artigo 5º desta resolução preceitua ainda que, a educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação e que, a organização referida neste artigo 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, acrescentando no art.7º que para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o MEC divulgará referenciais curriculares por área profissional, sendo a organização curricular com o respectivo plano de curso e o perfil profissional, o qual define a identidade do curso responsabilidade da escola.

Para atender aos dispositivos desta Resolução, o Ministério da Educação, através da Coordenação de Valorização dos Trabalhadores da Educação, solicitou ao CNE a criação da área de Educação, dentro destas diretrizes, com o objetivo de inserir o curso de formação de Técnicos em Educação, de nível médio para atuarem como:

- Técnicos em Gestão Escolar;
- Técnicos em Multimeios Didáticos;
- Técnicos em Alimentação Escolar;
- Técnicos em Infraestrutura Escolar.

Será portanto, de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, estabelecer a caracterização desta área, as competências profissionais gerais de cada função acima citada e, cargas horárias mínimas de habilitação.

Caberá à escola estabelecer ainda, os perfis profissionais de conclusão, de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico, definindo assim a identidade do curso.

Para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão em cada função da área de Técnico em Educação e, na organização e planejamento dos cursos, o MEC divulgará referenciais curriculares para a área de Técnico em Educação, contemplando cada função.

A organização curricular consubstanciada no plano de curso é de responsabilidade da escola. Os Planos de Cursos coerente com os respectivos projetos pedagógicos, serão ainda, submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos respectivos Sistemas de Ensino e, deverão ser inseridos no cadastro nacional de cursos de Educação profissional de nível técnico.

Os Projetos pedagógicos deverão contemplar:

- justificativa e objetivos;

- requisitos de acesso;
- perfil profissional de conclusão;
- organização curricular;
- critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- critérios de avaliação;
- instalações e equipamentos;
- pessoal docente e técnico além de certificados e diplomas.

Diz ainda o Art. 17 da Resolução 04/99 que a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.

Entende-se assim, que logo após a criação desta área, conforme processo em tramitação no CNE, será pertinente a articulação junto aos sistemas de ensino, para definição dos referenciais curriculares, a fim de subsidiá-los na organização dos seus programas de formação.

Complementando e redefinindo alguns aspectos da Educação Profissionalizante no Brasil foi ainda, em 2004 editado decreto, pela Presidência da República, onde consta que a educação profissional, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

A organização dar-se-á por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, contando ainda, com a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Este decreto foi fundamental para disciplinar a oferta do Ensino Profissionalizante, concomitantemente com o ensino médio, já que com a reforma de ensino médio desencadeada pelo governo anterior, foram fechados os cursos médios profissionalizantes e, conferida a natureza propedêutica ao ensino médio, sem que as condições substanciais para articulação entre a educação profissionalizante e média fossem dadas e concebidas com objetividade.

Para melhor entendimento deste decreto foi ainda, estabelecida pelo CNE em fevereiro de 2005 a Resolução de nº 01, constando que a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

I - integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Estes mecanismos legais visam assim, instaurar sob novas bases e formas de organização, a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissionalizante, visando garantir tanto o aspecto de formação geral, fins centrais do Ensino Médio, quanto o aspecto profissionalizante, de formação do trabalhador.

Formação dos Funcionários de Escolas e a Prática do Estágio Supervisionado

É ainda pertinente, trazer à luz do entendimento deste programa de Valorização dos Trabalhadores da Educação, os preceitos legais recomendados à prática do estágio supervisionado, já que a formação inicial dos Técnicos em Educação para as funções citadas contemplará os aspectos teóricos e práticos, sendo que a prática desenvolvida em cada função, do curso de formação do Técnico(a) em Educação, merece como em todo processo de formação ser refletida e redimensionada sob novos olhares.

O Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica instituiu a Resolução nº 01 de 21 de Janeiro de 2004, estabelecendo Diretrizes Nacionais para a organização e realização de Estágio Supervisionado de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio.

Com base neste dispositivo legal, o estágio, como procedimento didático pedagógico e Ato Educativo, é essencialmente uma atividade curricular de competência da Instituição de Ensino, que deve integrar a proposta pedagógica da escola e os instrumentos de planejamento curricular do curso, devendo ser planejado, executado e avaliado em conformidade com os objetivos propostos.

Requer ainda, necessária orientação e supervisão do mesmo por parte da escola que deverá designar profissional para este fim. Diz também, que o estágio deve ser realizado ao longo do curso, permeando

o desenvolvimento dos diversos componentes curriculares e não deve ser etapa desvinculada do currículo.

O estágio para a formação de Técnicos(as) em Educação em todas as funções especificadas, é portanto, de competência da instituição em que o curso está sendo ofertado e, deve integrar a proposta pedagógica do curso de Técnico(a) em Educação, na função especificada, quais sejam Técnicos(a) em:

- Gestão Escolar;
- Multi-Meios-Didáticos;
- Alimentação Escolar;
- Infraestrutura e Ambiente Escolar.

Deverá ainda, de acordo com a legislação contar com orientação e supervisão por parte do estabelecimento, bem como, com profissional designado para esse fim. Será realizado ao longo do curso, permeando o desenvolvimento dos diversos componentes curriculares e não deve ser etapa desvinculada do currículo. Estas são as condições basilares para conferir ao Curso de Técnico(a) em Educação, o estatuto de curso profissionalizante na área educacional, de nível médio.

Em se tratando este curso, uma nova área de formação de profissionais da educação, estes pré-requisitos para efetivação da prática dos estágios supervisionados é sem dúvida de suma importância. A reflexão sobre a prática evidenciada nas várias funções:

- como a prática da gestão dos serviços envolvendo os aspectos administrativos e financeiros;
- da alimentação envolvendo hábitos alimentares da comunidade escolar e organização de cardápios;
- da infraestrutura – ambiente escolar - e relações vivenciadas entre os trabalhadores e demais segmentos desta comunidade, nos corredores e nos portões da escola, em que aparecem aspectos de limpeza e conservação do ambiente;
- do uso e manuseio dos recursos didático pedagógicos e multimeios;
- da organização e processos vivenciados nas salas de leituras e bibliotecas, merecem ser neste momento, rigorosamente refletida.

A reflexão da prática, oportunizada pelo estágio supervisionado, possibilitará os registros e a construção de conhecimentos em cada função desta área. Não contamos até aqui, com conhecimentos sistematicamente organizados neste campo, uma vez que esta área, ainda está em processo de reconhecimento e, consequentemente as suas práticas, não tem recebido até aqui, atenções mais sistemáticas, à luz dos conhecimentos que a embasam, já existentes e conhecidos.

As práticas na maioria das vezes são executadas a partir do senso comum, e dos esforços individuais dos trabalhadores, quando muito, de informações recebidas nos chamados treinamentos, sem contar com análises e leituras mais complexas, envolvendo os componentes indispensáveis ao campo educacional, orientadas por currículos sistematicamente organizados, para este fim e inter-relacionados com o processo educacional e o projeto político pedagógico da escola.

Muitos dos conhecimentos utilizados neste campo precisam ser observados, registrados e analisados, a partir do chão da escola, ganhando assim novas leituras e novos saberes, conectados com o *ethos* deste campo profissional maior, que é a educação, riquíssima em saberes e conhecimentos.

A reflexão da prática oportunizará a junção dos saberes dos vários campos e, se nesta releitura, for levado em conta o contexto escolar, estaremos estabelecendo novos princípios e métodos de organização e práticas neste campo.

Se utilizado o método dialético, dentro de um processo contínuo, esta área de serviços, poderá possibilitar grandes transformações e inovações nos corações das escolas; especialmente no que tange ao coletivo, aspecto em que a humanidade de uma forma geral é um tanto limitada, em razão mesmo, das próprias teorias e práticas que tem sustentado os conhecimentos e saberes da sociedade moderna.

A qualidade da educação, especialmente no que tange à humanização, há tanto tempo perseguida, poderá com a colaboração dos profissionais da educação deste segmento, uma vez formados e capacitados, a partir de processos de formação inicial e continuada, atingir novos patamares.

É imprescindível à melhoria da qualidade, que estes programas de formação sejam elaborados e desenvolvidos no bojo dos projetos políticos pedagógicos e, a partir da socialização dos esforços de todos os educadores nas várias funções, podendo com esta dimensão coletiva ganhar novos rumos.

A qualidade não pode continuar sendo matéria de responsabilidade exclusiva e individual do(a) de cada professor(a) isoladamente. A educação é fruto de pequenas e várias ações e tem uma natureza essencialmente coletiva.

Formação Inicial e Continuada dos Funcionários de Escolas e o Regime de Colaboração

O Ministério da Educação, através deste programa, comprometido com a qualidade do ensino e a valorização dos seus profissionais, atendendo ao preceito legal do regime de colaboração, organizou projetos para ofertas de cursos profissionalizantes nesta área, para os profissionais da educação deste segmento nas funções de Técnicos em Gestão Escolar, Técnicos em Multimeios Didáticos, Técnicos em Alimentação Escolar e Técnicos em Infraestrutura que atualmente atuam nas várias escolas e sistemas públicos de ensino, nas esferas públicas estadual e municipal.

Poderá os mesmos ser oferecidos tanto na modalidade regular, quanto à distância, de conformidade com a natureza dos projetos e, com as articulações havidas entre os entes federados, cuja aprovação dos cursos e as certificações, estarão ainda submetidas, às legislações complementares de cada estado.

Registra-se neste item Regime de Colaboração, que as relações constituídas, tanto com os entes federados, ou seja, estados e municípios, quanto com instituições da sociedade organizada, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Confederação Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSEDE) são de extrema importância para a disseminação da nova legislação e efetivação desta nova política.

Articulações sistemáticas pautadas em diálogo aberto, franco e fraterno, com respeito às diferenças e, bem fundamentadas serão imprescindíveis para que esta política ganhe corpo.

Dando prosseguimento à política de formação, o Ministério manterá articulações com as instituições de ensino superior para definição e elaboração de projetos, visando à formação em nível de graduação para os trabalhadores da educação, atuantes nas escolas e instituições de ensino público.

Esta fase virá aprofundar o nível de formação na área de Técnicos em Educação, oportunizando novos estágios e, certamente um nível mais elevado na Educação Brasileira.

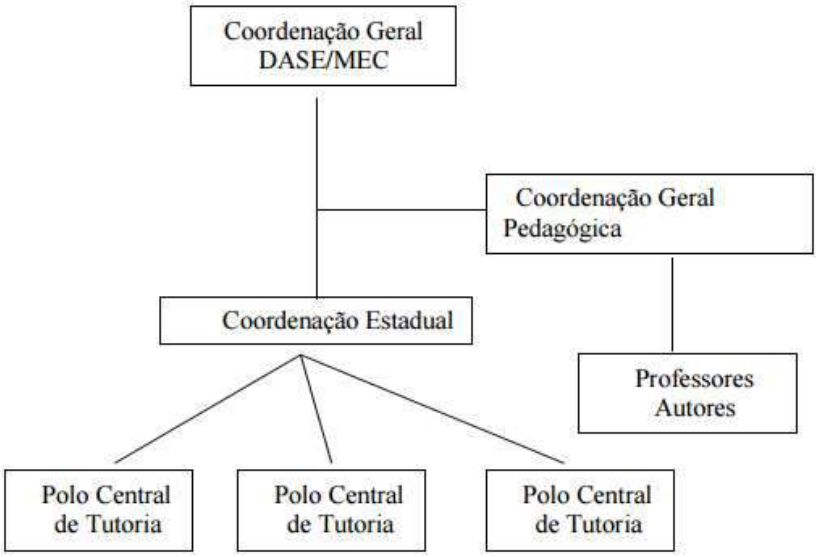
Estrutura de Operacionalização e Acompanhamento do Profuncionário

Para esta política o MEC/SEB/Provalorização iniciou a implantação do curso de profissionalização à distância para a capacitação inicial, em serviço, de funcionários de escola na área de técnico em educação, nas habilitações de:

- técnico em gestão escolar;
- técnico em multimeios;
- técnico em infraestrutura escolar; e
- técnico em alimentação escolar.

O projeto será denominado Profuncionário. O processo de operacionalização e acompanhamento do Profuncionário ocorre por meio de articulações entre o DASE/MEC e os entes federados, respeitando a organização proposta pelo organograma abaixo:

Organograma do Curso



A coordenação geral do Projeto ficou a cargo da DASE/MEC, sendo a coordenação pedagógica como responsável a Universidade de Brasília/CEAD/FE. A UnB é responsável pela organização e implementação de toda a cadeia de produção dos módulos pelos professores autores, nas diferentes mídias a serem utilizadas.

Oferece, pela WEB, um curso de autoria para aqueles professores que escrevem os conteúdos específicos, bem como realizam toda a adaptação do material para diferentes mídias, além de organizar a edição para material impresso, CD e WEB. Também oferece uma formação, pela WEB, de tutores e de supervisores, para o acompanhamento do aprendizado dos alunos.

Basicamente, o aluno é acompanhado a distância pelo tutor e poderá participar de encontros presenciais nos Polos Centrais de Tutoria (PCT), coordenados diretamente por uma Coordenação Estadual, organizadas pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipais. O acompanhamento do processo de oferta do curso, bem como a avaliação externa será feita pela Universidade de Brasília.

Responsabilidades e Funções das Instituições Envolvidas

Equipe de Coordenação Pedagógica - UnB

Profissionais encarregados do gerenciamento acadêmico da produção do curso bem como do acompanhamento pedagógico e avaliação externa, quando da execução do mesmo. Responsabiliza-se pela articulação com os demais órgãos envolvidos na Universidade, se for o caso, com o MEC e com as Secretarias de Educação dos Estados. Responsável por:

a) Orientar o trabalho dos autores de conteúdo, objetivando a construção e/ou adaptação de conteúdos às metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, apropriadas à modalidade de educação a distância;

b) Coordenar a equipe técnica de produção do material didático nas diversas mídias;

c) Coordenar e executar o processo de treinamento de tutores.

Coordenação Geral MEC/DASE/PROVALORIZAÇÃO

Acompanhará todo o processo do Projeto, fazendo a articulação com as coordenações estaduais e a Universidade de Brasília.

Coordenador Estadual - Profissional das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios responsável pelo acompanhamento do Projeto junto aos Polos Centrais de Tutoria associados ao seu Estado ou Município e também pela articulação com o MEC. Será responsável pela certificação dos cursistas.

Professor Autor - Profissional da área, com reconhecido saber e experiência, especialmente designado para elaborar e/ou adaptar os conteúdos didáticos.

Supervisor - Acompanha e coordena o trabalho dos tutores, além de relacionar-se com professores autores de módulo, quando for o caso. Responsável pelo acompanhamento dos aspectos formais e administrativos do curso, como matrícula, calendário de atividades, acompanhamento de oferta dos módulos, recebimento e distribuição do material. Perfil: professor, ativo ou aposentado ou outro profissional com mestrado e experiência na área. Ficará no PCT e deverá manter um contato permanente com a Coordenação Geral do MEC e da UnB.

Tutor - Responsável pelo acompanhamento direto do aluno, a distância. Responsabiliza-se pelo desenvolvimento teórico do curso e desloca-se para plantões no PCT. Participa dos encontros presenciais do seu grupo. A ele os alunos remetem as atividades realizadas para fins de avaliação.

Cada PCT estará interligado pela Internet, constituindo-se uma comunidade virtual de aprendizagem permanente. Por esse motivo é imprescindível que todos os tutores tenham acesso à rede.

Essa comunidade conta com um aplicativo de interatividade similar ao ambiente virtual do aluno e contendo também materiais específicos da tutoria. A esse ambiente têm acesso, também, os autores de materiais de aprendizagem e os supervisores, além de pessoal auxiliar dos cursos.

Com isso se propicia a contínua troca de experiência, esclarecimento de dúvidas, sugestões para aperfeiçoamento de materiais e avaliação permanente das estratégias de ensino. Para facilitar a referência, chama-se de "ambiente virtual dos tutores".

Há um acompanhamento para questões como matrículas, acompanhamento dos alunos, menções etc. A ela devem reportar-se os tutores para todos os assuntos vinculados à oferta do curso.

Cada grupo de alunos conta com um tutor por módulo, variando conforme a especificidade do conteúdo. Segue uma proporção de 50 alunos por tutor. Os tutores atuam normalmente a distância, locomovendo-se para os Polos para as atividades presenciais. Fazem plantões alternados, em horários prefixados, para atender aos alunos de qualquer Polo por telefone, e-mail ou chat, para esclarecimento de dúvidas.

A relação entre os alunos e os tutores acontece pelo ambiente virtual, quando têm acesso ao mesmo, ou por carta, telefone e fax. O aluno pode ter também contato presencial com os tutores durante os plantões dados nos Polos.

O supervisor responsável por cada módulo faz a supervisão geral dos tutores referente ao assunto próprio do módulo, utilizando-se do ambiente virtual dos tutores.

Para facilitar o acompanhamento permanente e a avaliação em processo, há para cada aluno uma ficha de acompanhamento, disponibilizada no ambiente virtual dos tutores e à qual o acesso é para todas as pessoas relacionadas com aquele aluno. Essa ficha registra o envio dos módulos, o recebimento e a avaliação de atividades, o recurso à tutoria e as respostas recebidas, a participação nas presenciais etc. Assim, cada tutor tem acesso ao desempenho global do aluno.

A prática de ensino com estágio supervisionado é realizada na escola a que pertence o cursista e/ou em outra escola. O estágio é acompanhado a distância por um dos tutores, mediante o envio de atividades, ou presencialmente no PCT.

Os momentos presenciais são utilizados para atividades de estudo, bem como para avaliações. Correspondem cerca de 40% da carga horária do curso e são realizados em cada Polo em dias predeterminados, preferencialmente em finais de semana e períodos de férias escolares. Esses momentos constam da agenda de cada módulo.

ATENÇÃO: O Projeto Profuncionário já foi implantando e se encontra em funcionamento. O material completo para o respectivo cargo pode ser acessado através do link: ***http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13155***

Questões

01. (CS/UFGO – Técnico em Assuntos Educacionais - IF/GO) São objetivos da Política Nacional de Formação de Professores a:

(A) ampliação das oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social.

(B) promoção de maior rigor e controle teórico-metodológico nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação.

(C) promoção da valorização do docente, mediante ações de premiação e bonificação financeira, que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

(D) diferenciação e separação da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar esporádica, devido às características culturais, sociais e regionais.

02. (UEPB - Técnico de Enfermagem - PaqTcPB) Em relação à política de valorização do profissional de educação no Brasil, analise as proposições abaixo:

I - A formação profissional inicial de professores ainda é um desafio a ser alcançado em algumas regiões do Brasil.

II - Há uma política de formação continuada de professores assegurada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

III - A formação sistemática do professorado indígena não é assegurada pela legislação educacional brasileira.

Está(ão) correta(s):

(A) Apenas I e III.

(B) I, II e III.

(C) Apenas II e III.

(D) Apenas II.

(E) Apenas I e II.

03. (UEPB – Advogado - PaqTcPB) As políticas de valorização de profissionais de educação no Brasil estão necessariamente vinculadas ao conjunto de reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro, principalmente a partir dos anos 90. Em relação a esse tema, analise as proposições abaixo.

I - Os planos de carreira para o magistério público, o piso salarial são princípios de valorização dos profissionais de ensino, garantidos na Constituição Federal de 1988.
II - O incentivo à formação inicial dos professores está previsto no Plano Nacional de Educação, pela Lei 10.172, de janeiro de 2001.
III - Os recursos do Fundeb destinados aos Municípios devem ser integralmente voltados para a remuneração dos profissionais da educação básica pública

Está(ão) correta(s):
(A) Apenas I e II.
(B) Apenas II e III.
(C) Apenas I e III.
(D) Apenas III.
(E) I, II e III.

Gabarito

01. A / 02. E / 03. A

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A educação continuada consiste na prática em que o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores é fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades como a maior visão da realidade em que estão inseridos, buscando uma construção de conhecimentos.

Eis que a educação continuada surge no final do século passado, em decorrência do desenvolvimento social e da classe de trabalhadores, como uma resposta aos obstáculos que vinham sendo enfrentados.

Entre as décadas de 70 e 80, esse assunto ideólogos referiram-se a esse tipo de educação como programa de complementação educacional de profissionais.

Como a sociedade vive em constante mudança, se faz necessário esse processo que visa renovação do conhecimento.

Para *Mariotti*[45] trata-se de uma abordagem ampla, inserida na organização, onde treinamento e prática se enquadram como uma proposta e um componente que faz parte de uma empresa, passando a ser visto por um sistema relacionado com outros ambientes dentro de determinada instituição. Desse modo, o conhecimento e a prática são as áreas monitoradas que deverão passar por constantes especificações e acompanhamentos em benefício de um desenvolvimento de qualidade.

A formação continuada visa anteder a mudanças desejadas pela instituição, como também as que desejadas pela sociedade.

Formação Continuada do Professor[46]

A busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam a dar respostas à complexa sociedade contemporânea.

Este é um tema de particular atualidade em função da recente reforma implementada em todos os níveis da educação brasileira, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e hoje em discussão a do Ensino Superior.

Uma reforma que merece um domínio profundo por parte dos atores que de fato conduzem o processo ensino-aprendizagem. Pois, as mudanças implementadas são de cunho filosófico, metodológico e sociológico implica numa postura dialética frente ao conhecimento, compreensão de processos cognitivos e metacognitivos, domínio do conceito de competência e sua construção na escola, entre outras exigências.

[45] *MARIOTTI, Humberto. Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro. São Paulo: Atlas, 1995.*
[46] *COSTA, N. M. L. A Formação Contínua De Professores - Novas Tendências e Novos Caminhos, 2004.*

As referidas mudanças educacionais se baseiam em princípios filosóficos inovadores e têm fundamentos epistemológicos da pedagogia crítica. Porém, ao mesmo tempo tem como pilar de sustentação um movimento político-social de clara hegemonia do projeto neoliberal.

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância.

A formação continuada de docentes é um tema complexo e que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. A história mostra a existência do modelo clássico no planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação, como também em outros contextos profissionalizantes.

Será abordada uma discussão a respeito das características do modelo clássico e das novas tendências na formação continuada de professores, suas contribuições para a profissionalização docente, bem como as implicações na operacionalização das propostas coexistentes e ainda, aponta caminhos para atender às atuais necessidades na formação de professores.

Modelos de Educação Continuada

O modelo clássico de formação continuada para docentes traduz-se no que vem sendo feito historicamente nas iniciativas de renovação pedagógica. A ênfase é dada na atualização da formação recebida ou numa “reciclagem” que significa “refazer o ciclo”.

Candau utiliza o termo reciclagem diferentemente de outros interessados no assunto que discordam da expressão por atribuírem a palavra “reciclar” como um termo próprio do processo industrial e aplicado à reutilização de materiais recicláveis não condizente com a atual discussão da formação docente.

Na visão de Prada, os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. O autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação com o objetivo de ampliar essa compreensão:

Quadro 01 - Termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoament	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundament	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

No modelo clássico, caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de latu sensu e strictu sensu, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses, promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área.

Nesse modelo, permeia uma perspectiva de privilégios aos espaços considerados tradicionalmente como lócus da produção do conhecimento, os quais são: a universidade e os demais espaços vinculados a ela. Nessa perspectiva, considera-se que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Embora não se questione tanto essa realidade, existe um aspecto crítico nessa visão, qual seja, a desconsideração das escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras de conhecimento e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional.

As pesquisas na área têm confirmado que é esse modelo clássico, que vem sendo praticado nos sistemas educacionais para a formação continuada dos profissionais do magistério, tem sido o mais promovido e, portanto, o mais aceito.

Candau, destaca quatro modalidades em que se apresentam tais iniciativas numa perspectiva tradicional.

Sob a forma de convênios entre universidades e secretarias de educação, em que as universidades destinam vagas para formar professores em exercício do ensino fundamental e médio nos cursos de graduação e licenciatura.

A oferta de cursos de especialização através de convênios entre instituições universitárias e secretarias de educação, visando à melhoria da qualidade de ensino tem sido muito praticada. Esses cursos são realizados em regime normal presencial ou na modalidade a distância, lançando mão de diferentes estratégias como, correspondência, via fax, vídeos, computador, teleconferência, ou outras mídias. Atualmente, no Brasil, existe um grande interesse na realização de cursos à distância e várias universidades já estão começando a montar cursos de aperfeiçoamento de professores nesta modalidade, não só para a rede pública, como também para a rede privada de ensino.

Embora tais experiências não estejam restritas à área de educação, as possibilidades que as novas tecnologias apresentam podem ser muito bem exploradas em prol da formação continuada, rompendo propostas tradicionais, distâncias geográficas e temporais. Mesmo lançando-se mão dos recursos tecnológicos, tais experiências mantêm ainda, as características do modelo clássico de formação continuada.

Uma terceira modalidade de formação continuada, na perspectiva tradicional, são as ações promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, Secretarias de Educação dos estados e municípios e/ou o próprio Ministério de Educação, ofertando cursos de caráter presencial ou à distância.

Além dos cursos promovidos de natureza presencial, insere-se também nessa modalidade programas de formação continuada a distância como os veiculados pela TV Escola, que se constitui numa formação aberta a todas as escolas públicas que possuam antena parabólica, receptor, TV e vídeo. O programa é vinculado ao Ministério da Educação e coordenado em todos os Estados pelas respectivas Secretarias de Educação. Embora estas iniciativas possuam características do modelo clássico, apresentam condições de ser trabalhada numa perspectiva de práticas inovadoras, onde as escolas se assumam enquanto lugares de formação como um exemplo vivo desse aspecto da interface.

Como quarta modalidade surge mais recentemente, ação de apoio às escolas, em que se incluem componentes de formação continuada de professores em atividade. A partir de um slogan “adote uma escola”, universidades ou empresas “adotam” uma escola situada em suas proximidades e desenvolvem programas específicos de colaboração em diferentes aspectos, oferecendo bolsas de estudos, equipamentos e outras formas de colaboração. No caso das universidades, oferecem programas de aperfeiçoamento em serviço para os professores.

Na visão de Demailly[47], os modelos de formação continuada de professores, classificam-se em quatro estilos ou categorias, a saber:

- A forma universitária, que tem como finalidade a transmissão dos saberes teóricos. Tem características semelhantes à dos profissionais liberais-clientes, por ter caráter voluntário e pela relação constituída entre formador-formando, os mestres são produtores do saber e o aluno funciona como receptor dos conhecimentos.

- A forma escolar, onde estão organizados todos os cursos através de um poder legítimo, exigem escolaridade obrigatória e existe uma instância organizadora onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. Possuem um papel passivo em termos de planejamento.

- A forma contratual se caracteriza pela negociação entre os diferentes parceiros. Estes estão ligados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.

- A forma interativo-reflexiva, bastante presente nas iniciativas de formação voltadas para a resolução de problemas reais. Nessa modalidade, está presente uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Dentro desta concepção, a autora toma uma posição e destaca significativa diferença entre as formas universitária e a interativo-reflexiva. A primeira parece ser mais eficiente no plano individual. A segunda, é mais eficiente nos planos individual e coletivo porque suscita menor resistência por parte dos formandos, permite o prazer da construção autônoma, trazendo respostas aos problemas vivenciados, aborda a prática de maneira global e permite a criação de novos saberes para a profissão.

Outros autores também defendem a forma interativo-reflexiva como uma maneira organizada e produtiva no processo ensino-aprendizagem, conforme afirma Gimeno Sacristán. O ensino como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira.

Nóvoa apresenta uma síntese dos modelos já discutidos, resumindo-os a dois grandes grupos, nomeando-os de modelos estruturantes e modelos construtivistas.

Os modelos estruturantes são organizados previamente a partir da lógica de racionalidade científica e técnica e ainda aplicados a diversos tipos de professores. O autor inclui neste grupo as formas universitárias e escolares citadas por Demailly.

Os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho.

Este é um modelo que pode suscitar verdadeiras mudanças na prática, pois parte das necessidades dos educadores e se constitui em uma aprendizagem significativa, visto que os estudos teóricos têm ressonância na realidade cotidiana e visam a resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos.

Entretanto, as sistematizações de Demailly e Nóvoa devem servir aos educadores como modelos teóricos de análise e não como modelos práticos de intervenção. Pois os próprios teóricos reconhecem que esses modelos não existem de maneira isolada na prática de formação de professores. Para Nóvoa, “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”. Nesse sentido, confirma Demailly, a inexistência de “formas no estado puro”.

É de suma importância o conhecimento desses diferentes modelos, a compreensão de que eles se materializam na prática da formação docente de maneira mista e criam novas formas e representações nessa complexa teia de atuações rumo à melhoria da profissionalização docente. Porém, a experiência tem mostrado bons resultados na metodologia ativa, construtivista e que proporcione ação-reflexão-ação.

Nesse contexto, não importa muito a forma em que se dão os programas de educação continuada. O que prevalece é a concepção filosófica entre teoria e prática, a compreensão do papel da universidade e das escolas de educação básica no processo de produção de conhecimento e qual o sentimento do profissional da educação e o sentido das instituições formadoras, enquanto agente de socialização de conhecimentos, voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da profissionalização docente.

[47] *DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (org.). Professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.*

Novas Tendências e Recursos para um Novo Caminhar

Em contrapartida à concepção clássica, atualmente vem se desenvolvendo reflexões, anseios e pesquisas científicas, visando à construção de uma nova concepção e práticas condizentes com as relevantes necessidades da formação continuada dos educadores. Esses caminhos estão delineando-se como novas tendências para a formação continuada de professores. É importante destacar que mesmo existindo modelos distintos como o clássico e as novas tendências, nenhum deles existe isoladamente em seu estado puro, sempre apresentam interfaces entre eles. Entretanto, é a partir da perspectiva predominante que se identifica em que modelo e tendência determinada formação está inserida.

As investigações recentes, e que estão conquistando consenso entre profissionais da educação, tratam de uma formação voltada para o professor reflexivo e tem como eixo central a própria escola. Desse modo, desloca-se o eixo da formação de professores da universidade para o cotidiano da escola de educação básica. Entretanto, ressalta-se que esse deslocamento é defendido em termos metodológicos, não que se queira depreciar a grande contribuição da universidade na formação docente.

Tal perspectiva rompe com a concepção clássica de formação continuada muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. É entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação.

Para Nóvoa[48], todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria.

Por esta razão, as novas tendências de formação continuada consideram estas diferenças e apontam sérias críticas a situações padronizadas e homogêneas, as quais são amplamente conhecidas como “pacotes de formação” que ignoram tais diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido.

Alguns pesquisadores sobre a formação continuada de professores revelam que, nessas tendências inovadoras, destacam-se três eixos que norteiam a prática docente e buscam adequá-las aos desafios do momento. Candau[49], sintetiza esses eixos como pontos centrais de referências para se repensar a formação de professores adequada aos desafios do atual contexto. São eles:

- *A escola deve ser vista como lócus de formação continuada;*
- *A valorização dos saberes da experiência docente;*
- *A consideração do ciclo de vida dos docentes*

Primeiramente, a partir dos estudos de Antonio Nóvoa, a escola é vista como lócus de formação continuada do educador. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua “práxis”. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Entretanto, essa perspectiva não é simples nem ocorre espontaneamente. Não basta acreditar que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuamente. Nesse sentido, o pesquisador alerta: “A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela.

Nóvoa destaca também a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo, em que a escola seja explorada em todas suas dimensões formativas.

Para a escola se constituir enquanto lócus de formação continuada, se faz necessária a promoção de experiências internas de formação, que esta iniciativa se articule com o cotidiano escolar e não desloque o professor para outros espaços formadores.

---

[48] *NÓVOA. A. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.*
[49] *CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes,3ª Edição,1999.*

Essa compreensão implica na necessidade das instituições escolares criarem espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica através de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais, construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, inclusive programa de formação contínua e avaliação coletiva deste. Cabe, também, criar uma forma de incentivo à sistematização de práticas pedagógicas a partir da metodologia de pesquisa-ação.

Outro aspecto relevante dessa compreensão é a mudança de foco da atuação pedagógica nas instituições escolares. Tal mudança implica numa nova concepção do trabalho do pedagogo nas escolas. Isso somente será possível se estiver muito claro qual é o papel desse profissional no atual contexto escolar. E qual o seu compromisso com a formação contínua dos docentes desenvolvida na própria escola. Numa visão crítica, Kramer, apresenta dois eixos em que devem ser sedimentados o trabalho do orientador pedagógico ou supervisor em uma escola preocupada com a produção coletiva e com a qualidade do processo de formação continuada, quais sejam:

"Organizar a 'formação em serviço' em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores. Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum:

a) teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociologia, antropologia, história, filosofia);

b) Estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento);

c) Conhecimentos que tratam diretamente o tema em questão".

No atual contexto educacional estão postos novos desafios para o profissional da pedagogia no cotidiano escolar. Esse novo fazer ultrapassa os aspectos burocráticos de exigências de planos de aula, de objetivos e avaliação, frequência e notas, os quais necessitam de uma sistematização e de um olhar pedagógico, porém tais pontos não podem consumir o fazer do pedagogo/a na dinâmica do processo. Isto se resumiria ao puro tarefemos, deixando exposta a lacuna do profissional que conduziria a escola ao espírito inovador e de pesquisa baseado na ação - reflexão - ação.

Nessa perspectiva dinamizadora das atuais tendências de formação continuada de professores, em que a escola é compreendida como lugar de formação continuada, orientadores pedagógicos ou supervisores e professores necessitam discutir a prática pedagógica, situada num contexto mais amplo e buscar as necessárias soluções.

Conforme Mediano[50], esse trabalho parte de dois princípios:

1) Converter as próprias experiências em situações de aprendizagem e

2) Fazer uma reflexão crítica da própria prática pedagógica.

Entretanto, para que a escola redirecione sua prática de formação e redimensione o trabalho do pedagogo, é imprescindível que os dirigentes de escolas e os órgãos gestores da educação em conjunto com essa categoria, revejam os aspectos de atuação desse profissional no cotidiano escolar, contribuam para modificar a representação negativa que foi construída nesta profissão ao longo da história, desde a própria universidade e passem a compreender que este profissional não é um mero assistente ou acessório pertencente ao quadro administrativo da escola.

Nesse sentido, outro fator importante, destaca Mediano, e a necessidade de os orientadores pedagógicos se desvincularem da insegurança que assola esse profissional em seu novo campo de atuação, ou seja, na formação de professores em serviço. Para vencer esse desafio, é importante a troca de experiências e a necessidade de se criar instâncias de trocas e de trabalhos coletivos, bem como se instalar um clima de confiança entre os pares.

Tardif destaca o segundo eixo das atuais tendências de formação continuada, como sendo a valorização do saber docente. O trabalho desenvolvido parte da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, na capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

Os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. É importante destacar que é através desses conhecimentos experienciados que os professores julgam a formação individual, atribuem valores aos planos e reformas implementados e definem

[50] *MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. Rio de Janeiro. Tecnologia Educacional. Nº 105/106, 1992.*

determinados modelos de excelência profissional. Podemos compreender da seguinte forma: “eles constituem, hoje, a cultura docente em ação é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao saber cognitivo”.

É de extrema importância ressaltar a práxis reflexiva na cultura da formação, visto que os saberes adquiridos na experiência ficam relevados ao “ostracismo” e não são canalizados e sistematizados para um saber acadêmico. A própria Universidade não tem essa vivência, em seus cursos de formação inicial ou continuada para docentes, parte do zero e desconsidera um saber construído na experiência que necessita ser confrontado com a produção acadêmica.

Para ratificar essa compreensão Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Essa linha de pesquisa se constitui em uma importante iniciativa de reflexão no âmbito educacional. É um espaço de pesquisa emergente e pouco explorado, ainda tem muito a contribuir com o saber sistematizado da prática docente.

O terceiro eixo orientador das atuais tendências da formação continuada de professores centra-se na consideração do ciclo de vida dos docentes trabalhados por Hubermann. É uma visão abrangente e unitária que possui grandes contribuições para a superação da dicotomia teoria - prática presente no modelo clássico

Essa é uma temática recente no meio acadêmico, vem abrindo uma interessante linha de pesquisa que visa aproximar as etapas do ciclo profissional de professores, conhecida na psicologia como ciclo de vida do adulto.

As contribuições de Hubermann, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra têm sido significativas para aprofundar o sentido da docência enquanto “carreira” profissional. Para o pesquisador esse conceito apresenta algumas vantagens:

“Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado que o estudo de "vida" de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa série de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”.

Hubermann[51] correlaciona os estudos clássicos do ciclo da vida individual trazidos da Psicologia com os estudos de um grupo específico de professores. O autor identifica estágios durante a carreira docente; passeia pela subjetividade do professor procurando conhecer a imagem que as pessoas têm de si como professores ativos, em diferentes momentos de sua carreira; o nível de competência com o decorrer dos anos, bem como procura estabelecer o diferencial entre os professores que chegam ao fim da carreira com sofrimentos e aqueles que a finalizam com tranquilidade.

Em seus estudos, o autor identifica cinco etapas básicas que não são estáticas nem lineares, a saber: a entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação; e, finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

Diante dessas considerações, é possível compreender que o ciclo da vida profissional é deveras complexo, o qual sofre interferências de múltiplas variáveis, muito embora, no desempenho da profissão muitas vezes, não são consideradas as mutações e os estágios psicossociais do educador.

Contribuições dessa natureza são de grande valia para a discussão e prática da formação continuada, visto que é imprescindível à compreensão da heterogeneidade desse processo. É importante a tomada de consciência que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos variados momentos de sua profissão. Essa compreensão impede a realização de programas de formação que padronizem os profissionais em um mesmo lugar comum ou que desconsidere seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, podemos refletir a respeito do ciclo de vida dos educadores articulado às novas tendências de formação centrada numa visão construtivista:

“É urgente devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), na certeza que este processo passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais”.

[51] *HUBERMAN, M. La vie do enseignants: evolution et bilan de une profession. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.*

Todas essas contribuições teóricas que concebem a escola como lócus de formação continuada, valorizam os saberes docentes e reconhecem que os ciclos de vida profissional dos professores se constituem como pilares para a fomentação das novas tendências na formação docente. Os conceitos e formulações tratados aqui visam à formação do educador reflexivo que tem como prática recorrente a ação-reflexão-ação enquanto elemento fundamental para se trilhar novos caminhos rumo à consolidação de um modelo construtivista de formação profissional do educador.

Questões

01. (CONDER - Pedagogo - FGV) Os profissionais da educação buscam cursos de formação continuada, sejam eles presenciais, semipresenciais ou à distância, oferecidos pelas mais diversas instituições.

Sobre as políticas de formação continuada, assinale a afirmativa correta.

(A) O alvo das políticas de formação continuada são os gestores educacionais, já que cada vez mais se faz necessário que os gestores tenham uma dimensão de gestão democrática e participativa.

(B) Os cursos de formação continuada devem implementar o mesmo, pois deste modo tem-se a garantia de que o ensino oferecido será homogêneo e de qualidade para todos.

(C) O processo de formação em que o especialista possui maior domínio do assunto cobre as lacunas que foram ocasionadas na graduação

(D) O foco está nos conteúdos que foram apropriados (ou deveriam ter sido apropriados) no processo de formação ao longo da graduação.

(E) O principal objetivo é aprofundar o conhecimento, diante do advento das novas tecnologias, da reorganização dos processos produtivos e seus reflexos na sociedade.

02. (TCE/PI - Pedagogo - FCC) A educação profissional se organiza de maneira a integrar-se às diferentes formas de educação, ao trabalho e ao desenvolvimento tecnológico. Pode ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por meio de estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. No caso da educação continuada,

(A) o acesso ao mercado de trabalho fica vinculado à conclusão de cursos regulares, mediante comprovação pelo histórico escolar.

(B) os certificados, mesmo registrados, têm validade restrita a determinadas empresas e em âmbito regional.

(C) considera-se a experiência do aluno e a certificação do conhecimento adquirido permite que o trabalhador continue a estudar e aperfeiçoar-se.

(D) por se tratar de educação de jovens e adultos, a avaliação no processo deve se restringir à observação das atividades dos alunos.

(E) há restrições legais, em termos de carga horária, conteúdo programático e qualificação dos professores instrutores, bem como da validação de cursos.

03. (MMA - Analista Ambiental - CESPE) Com relação a recursos humanos, julgue o item seguinte.

O ensino a distância, uma das modalidades de educação continuada utilizada nos processos de educação corporativa, não tem proporcionado aos seus participantes melhor desempenho de seus papéis nas organizações.

( ) Certo ( ) Errado

Respostas

01.E / 02.C / 03.Errado

Comentários

01. Resposta: E

A formação continuada de professores deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Deve ser realizada após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, contemplando o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político que são impostos ao profissional, à escola e às instituições formadoras.

02. Resposta: C

A educação continuada consiste na prática em que o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores é fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades como a maior visão da realidade em que estão inseridos, buscando uma construção de conhecimentos.

03. Resposta: Errado

Além dos cursos promovidos de natureza presencial, insere-se também programas de formação continuada a distância como os veiculados pela TV Escola, que se constitui numa formação aberta a todas as escolas públicas que possuam antena parabólica, receptor, TV e vídeo. O programa é vinculado ao Ministério da Educação e coordenado em todos os Estados pelas respectivas Secretarias de Educação. Embora estas iniciativas possuam características do modelo clássico, apresentam condições de ser trabalhada numa perspectiva de práticas inovadoras, onde as escolas se assumam enquanto lugares de formação como um exemplo vivo desse aspecto da interface.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior brasileira passou a crescer em um ritmo mais consistente a partir da segunda metade da década de 1990. O crescimento ao longo desses 20 anos aconteceu em fases marcadas por políticas indutoras com o objetivo de ampliar o acesso, principalmente, para a população mais carente.

O atraso histórico da educação superior no Brasil não é novidade. Mesmo com todo crescimento observado no período citado, o país ainda ostenta uma taxa de escolarização líquida (percentual de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior) muito baixa, de apenas 18%, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2015. Em 1996, a taxa se situava abaixo de 6%. Mesmo a taxa de escolarização bruta, (percentual do total de alunos matriculados no ensino superior, independente da faixa etária, em relação à população de jovens de 18 a 24 anos) é baixa, tendo atingido 34,5% em 2015. A título de comparação, a taxa bruta média dos países da América Latina chegou a 43% em 2013.[52]

O Plano Nacional da Educação (PNE) vigente definiu 20 metas para a educação básica e superior a serem cumpridas até o ano de 2024. A Meta 12 estabeleceu o compromisso para o ensino superior de elevar a taxa de escolarização líquida para 33% e a taxa de escolarização bruta para 50%, até o ano de 2024.

Os principais vetores que possibilitaram um crescimento mais acelerado do número de matrículas no ensino superior a partir de 1996 foram:

- Promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
- Enem como forma de ingresso no ensino superior em substituição ao processo seletivo e vestibular.
- Criação do Centro Universitário como nova modalidade de organização acadêmica com autonomia.
- Criação dos cursos de graduação na modalidade a distância.
- Expansão dos cursos de graduação tecnológica (cursos de menor duração, com foco no mercado de trabalho) em substituição aos cursos sequenciais.
- ProUni (Programa Universidade para Todos).
- Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Como se observa, o acesso à educação superior no Brasil ainda está longe da meta de um terço de matrículas da população de 18 a 24 anos no ensino superior em 2024, e que é ainda muito tímida na comparação com outros países de nível semelhante de desenvolvimento. Aumentar esse índice depende, portanto, da melhoria do acesso e da qualidade do ensino médio, da existência de uma oferta de educação superior suficientemente diversificada, que possa atender de forma significativa à grande variedade de motivações, interesses e condições de estudo da população jovem e adulta do país, e de políticas de financiamento que permitam o acesso das camadas mais carentes da sociedade brasileira.

A diversidade da educação superior brasileira se mostra principalmente no nível da graduação, na variedade de organizações acadêmicas existentes, como faculdades, centros universitários e universidades, localizadas em diversos municípios e regiões do país, com diferentes culturas e costumes, bem como na multiplicidade de instituições e cursos. Nesse cenário heterogêneo, cujas diferenças devem ser respeitadas, valorizadas e prestigiadas, quase não se desenvolveu a educação superior vocacional, de natureza mais prática e de duração mais curta (denominada “tecnológica” na legislação brasileira), ao contrário do que se observa nos países que apresentam altas taxas de escolaridade.

[52] *http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Diretrizes-de-Poli%CC%81tica-08-08-.pdf*

O número de ingressantes em cursos superiores de tecnologia no Brasil tem diminuído desde 2010, e atualmente representam apenas 10% das matrículas no ensino superior. Em vários países que apresentam taxas de escolarização elevadas, grande parte das matrículas no ensino superior ocorre em cursos superiores vocacionados para o mercado de trabalho e com duração menor, o que corresponde às graduações tecnológicas no Brasil. Na Alemanha, nos EUA e na Coreia do Sul, por exemplo, em torno de 50% das matrículas no ensino superior concentram-se nesses cursos.

Para cumprir a Meta 12 do PNE, o Brasil terá que incluir 3 milhões de jovens a mais no ensino superior. Sem as graduações tecnológicas, será muito mais difícil e oneroso para o país atingir essa meta, pois haverá jovens ingressando apenas nos tradicionais bacharelados de duração maior, como Administração, Direito, Engenharia, entre outros.

Portanto, estimular e recuperar o crescimento das graduações tecnológicas é fundamental para a expansão do ensino superior, e um dos caminhos para isso é estimular a oferta. Sem dúvida, conforme apontou uma pesquisa do Semesp sobre o que pensam os estudantes e os empregadores sobre os cursos superiores de tecnologia, há necessidade de uma ampla revisão desses cursos, cuja credibilidade e compreensão por parte do público estão comprometidas.

Uma diversificação mais ampla do ensino superior requer uma mudança na estrutura das carreiras, ampliação da oferta de educação tecnológica com acesso a níveis mais elevados de formação e uma mudança profunda nos sistemas de avaliação, tanto na entrada, substituindo a porta única do ENEM por uma pluralidade de acessos, quanto nas avaliações externas, que não podem usar métricas únicas para avaliar instituições e programas de vocação e orientação totalmente distintos. Requer, igualmente, flexibilizar o uso da educação a distância, deselitizar as pós-graduações e atrair estudantes estrangeiros.

A educação superior é uma atividade complexa, que depende de envolvimento permanente de políticas, instituições, dirigentes, professores e estudantes, e não pode ser administrada como uma linha de montagem industrial que é definida pelo agente público. A autonomia universitária é essencial para que ela possa ser bem desempenhada, e é também um requisito das sociedades democráticas, que zelam pelo princípio da liberdade de ensino e de pesquisa e extensão.

A autonomia tem limites, no entanto, que são o bom uso do dinheiro público em instituições públicas ou subsidiadas, por meio da prestação de contas, do cumprimento das metas e da garantia da qualidade e relevância dos resultados produzidos, que precisam ser transparentes e compatíveis com os objetivos explícitos dos projetos de desenvolvimento das instituições e atingir os padrões das profissões legalmente regulamentadas.

Desse modo, a nova política pública a ser formulada para o ensino superior deve considerar:

- como vincular mais fortemente os conhecimentos proporcionados na instituição de ensino superior com os conhecimentos e competências requeridos pela sociedade, mundo do trabalho e setor produtivo;
- como fazer o melhor uso das novas tecnologias de informação e comunicação, aumentando a cobertura e a qualidade da formação e da experiência educativa;
- como estabelecer vínculos e pontes mais fortes com o setor produtivo, trazendo o setor privado e os agentes públicos para colaborar e estabelecer parcerias na elaboração de programas de estudo, identificação de temas estratégicos de pesquisa e criação de oportunidades de estágios de aprendizagem;
- e como criar novos mecanismos de regulação descentralizados, que incentivem a pluralidade do sistema.

Deve também reconhecer de forma explícita as diferenças de perfis e projetos pedagógicos das diferentes instituições, o que tem implicações tanto para os sistemas de autorização, reconhecimento e avaliação de cursos quanto para os processos seletivos, e tornar esta diferenciação transparente para os estudantes e suas famílias, assim como para o mercado de trabalho. Na avaliação externa, é necessário evoluir para um sistema mais diferenciado e independente.

Torna-se necessário, ainda, desenvolver sistemas de financiamento transparentes, tanto para o setor público quanto para o setor privado, com compartilhamento de custos com estudantes que podem pagar, apoio financeiro para os que necessitam de financiamento público de longo prazo associados aos salários futuros dos estudantes, balizados por critérios claros de relevância das instituições e cursos financiados, sendo que especificamente nas instituições públicas é preciso evoluir para um sistema que garanta a autonomia e a responsabilidade das instituições pelo uso eficiente de recursos.

O novo sistema deve pensar no ensino superior do futuro, não apenas pela tecnologia, mas por outras formas de compreender o conhecimento. Educação baseada em competência e em aprendizagem fora das instituições de ensino superior, trabalhando com o setor produtivo para elaboração de programas que tenham interesse para o mercado, mas de forma integrada com a formação superior.

A nova política pública requer também que o setor assegure a contínua ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior, considerando, ao mesmo tempo, as implicações quanto a seu impacto na

qualidade e diversificação dos resultados obtidos, tanto para os estudantes quanto para as instituições envolvidas. E deve dar atenção, também, a outros objetivos da educação superior, entre os quais o desenvolvimento da pesquisa, o atendimento às necessidades de recursos humanos requeridos pelo mercado de trabalho, a atualização de competências e a educação continuada, o aumento da competitividade da economia brasileira e seu papel na melhoria da qualidade da educação básica, através da formação de professores, e tudo isto em um contexto de restrição de recursos públicos e privados.

A política a ser formulada deve levar ainda em consideração uma série de outras características e desenvolvimentos recentes do setor:

- A ampliação do papel interventor e regulador do governo federal, através dos inúmeros programas federais de incentivo e das atividades regulatórias de organismos como o Conselho Nacional de Educação; a Secretaria da Educação Superior; a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES); o INEP, responsável pela administração de um amplo sistema de avaliação da educação superior e da elaboração e aplicação do Enem; assim como da CAPES, responsável pela supervisão e fomento da pesquisa e pós-graduação.
- A extraordinária expansão do ensino privado, hoje responsável por aproximadamente 75% das matrículas, a criação de grandes redes proprietárias de estabelecimentos com fins lucrativos, com centenas de milhares de estudantes, e também o grande número de IES de pequeno e médio porte que levam a educação superior para diferentes regiões país.
- A expansão de novas modalidades de ensino, com destaque para a educação a distância e novas modalidades de organização curricular, como os cursos tecnológicos e bacharelados integrados.
- A possibilidade da transformação da natureza jurídica das mantenedoras, que até 1996 só podiam ter natureza associativa e fundacional.
- O reconhecimento legal da especificidade das instituições de ensino superior comunitárias.
- A expansão de um forte setor de cursos de pós-graduação, sobretudo nas áreas de Administração e Economia.
- O surgimento e a expansão de novas modalidades de parceria na pesquisa entre o setor público e privado, como parques tecnológicos e incubadoras, e a necessidade de nova legislação sobre o relacionamento da pesquisa acadêmica com o setor produtivo.
- As relações de trabalho no setor do ensino superior, que foram estabelecidas num momento histórico em que o modelo educacional vivia uma realidade totalmente diferente da atual.
- As limitações ao acesso à pós-graduação stricto sensu e o aumento do número de estudantes que fazem cursos no Exterior.

Governança

A governança nas instituições de ensino superior públicas e privadas deve privilegiar o profissionalismo na gestão, a transparência no planejamento, na execução e no controle de seus recursos e atividades, a prestação de contas que informe com clareza para as partes envolvidas (dirigentes, docentes, estudantes e sociedade) os diferentes resultados gerados pela organização, e a responsabilidade econômica, social e ambiental que garanta a sustentabilidade das IES.

A nova política pública para o ensino superior deve estabelecer um modelo de governança capaz de garantir a realização da missão, objetivos e metas das instituições públicas e privadas, por meio de um planejamento exequível que as torne sustentáveis e viabilize seu relacionamento com os atores externos em um ambiente dinâmico, complexo e competitivo.

A governança, qualquer que seja o modelo, é motivo de tensões típicas das organizações, especialmente em uma instituição educacional, em que a academia exerce forte influência na dinâmica da instituição, o que pode torná-la burocrática, insustentável e pouco competitiva.

O modelo de governança e gestão de uma instituição de ensino superior requer a capacidade de integrar a profissionalidade da condução da IES, que é uma organização complexa e que possui diversos setores acadêmicos e administrativos, com o perfil do seu líder, que deve ser uma pessoa que conheça a essência do ensino superior. Sua governança exige capacidade de gerenciamento e respeito às funções estruturantes da educação superior, pois é preciso reconhecer que uma IES é acima de tudo uma organização acadêmica de educação, que atua no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Um novo modelo de governança requer que as IES públicas e privadas tenham um conselho de administração e um estilo de gestão profissional com a participação de pessoas que não pertençam ao seu corpo administrativo e acadêmico e que ocupem funções representativas na sociedade, para que possam colaborar de forma efetiva com as macroestratégias que colocam em prática o planejamento institucional. A gestão deve ser ocupada, preferencialmente, por pessoas que tenham perfil de liderança,

capacidade de gestão de organizações e visão estratégica. Da mesma forma, a nova política pública deve instigar modelos de organograma mais horizontais, que façam uma reengenharia no processo decisório.

A nova política pública deve estimular a profissionalização para melhorar o desempenho e os resultados acadêmicos e administrativos, para que a IES possa cumprir sua missão e seu planejamento, alinhados com o contexto em que está inserida. O planejamento deverá ser acompanhado de metas e de um mecanismo de prestação de contas (accountability), assim como os investimentos dos agentes públicos deverão estar associado ao cumprimento de metas nas diversas dimensões da instituição.

O agente público deverá criar mecanismos de acompanhamento e supervisão através de processos que tornem a prestação de contas transparente, que estabeleçam indicadores que comprovem a eficiência institucional e os vínculos com a sociedade, especialmente com o setor produtivo, e que instiguem a autoavaliação e a participação de associações e agências que representam áreas do conhecimento relacionadas ao ensino superior e profissões regulamentadas, desde que a participação seja realizada de forma cooperada, transparente e não punitiva e processual.

A governança deverá redefinir a relação das IES públicas e privadas com o Estado, pois cabe às instituições reformularem suas estratégias para se tornarem competitivas e eficientes. A redefinição das relações deverá envolver autonomia acadêmica aliada a compromissos institucionais com resultados, cumprimento de metas e prestação de contas.

A nova política pública deverá estimular uma governança com estilo empreendedor, que permita às IES públicas e privadas ampliarem suas fontes de receita, intensificarem a cooperação com o setor privado e ampliarem seus serviços e negócios com os diversos setores da sociedade, a exemplo de sistemas adotados por instituições públicas de países como EUA, Inglaterra, Dinamarca, Finlândia e Austrália. O estilo empreendedor não significa a privatização da IES pública ou a mercantilização do ensino superior. Representa a alternativa para ampliar a relevância e a cooperação da IES com a sociedade, em especial com os setores produtivos.

Para o setor público é necessário dotar as instituições de um formato legal diferenciado do serviço público, com patrimônio próprio, regras próprias de administração de recursos e de contratação e demissão de pessoal acadêmico e administrativo. A autonomia acadêmica e institucional, nas instituições financiadas com recursos públicos, deve ser combinada com a presença de representantes do setor público tanto nos processos de escolha dos dirigentes quanto nas decisões de maior alcance de natureza acadêmica e financeira. No setor privado, as instituições que recebem subsídios e benefícios públicos, nas diversas modalidades de renúncia fiscal, crédito educativo e crédito educativo para os alunos, também devem ter sua autonomia acadêmica e financeira combinada com regras estritas de transparência no uso dos recursos.

Regulação e supervisão

A nova política pública para o ensino superior deve levar em conta a impossibilidade de se construírem políticas sistêmicas com regulação burocrática e exagerada. A atividade regulatória não deve funcionar senão para definição de marcos gerais da atividade regulada. O governo não pode transferir a execução da atividade sem garantir espaço para a definição de metas pelo próprio agente, que não deve ser mero executor de tarefas.

É evidente a necessidade de um modelo de regulação do ensino superior não burocrático e centralizador, tendo como referencial a autoavaliação e a avaliação externa, que contemple um papel mais ativo e inovador da comunidade acadêmica, com autorregulação institucional e menor dependência governamental. O novo modelo regulatório deve contemplar normas aplicáveis aos diferentes tipos de instituição, com a observância da sua missão, organização acadêmica e regionalidade, garantindo a autonomia universitária correspondente. Desse modo, evita-se o excesso de regulamentação, que tem levado as IES a caminhos da insegurança jurídica e à limitação da sua diversidade.

Deve ser considerada a possibilidade de construção de um modelo híbrido de regulação, combinando o mercado com o Estado, assumindo este a forma de monitoramento e acompanhamento, mas privilegiando o planejamento estratégico e a gestão das instituições como um instrumento de resposta aos novos desafios políticos e econômicos com que se deparam os sistemas de ensino superior.

A nova política deve ser clara em relação à supervisão em seu papel de zelar pela oferta da educação superior e a legislação vigente. Nesse sentido, a supervisão deve ocorrer somente quando houver indicativos claros de não cumprimento das normas estabelecidas de forma conjunta entre o Ministério da Educação e os stakeholders.

Esse novo modelo implica, também, uma reformulação dos modelos de gestão das instituições, cujo enfoque central deve ser a adaptação e a transferência dos conhecimentos desenvolvidos no setor privado, pressupondo a redução do tamanho da máquina administrativa, o aumento de sua eficiência e a

criação de mecanismos voltados à responsabilização dos atores políticos. Em outras palavras, para melhorar a tomada de decisões, bem como as atividades de gestão das instituições de ensino superior, é recomendável o uso de mecanismos de gestão profissionalizada, baseados em definições de metas e indicadores de acompanhamento.

Para verificar e comprovar a qualidade da formação anunciada, o novo marco precisará também estimular a criação de um sistema brasileiro de acreditação independente, descentralizado e diversificado, através de agências acreditadoras públicas e privadas sem finalidades lucrativas, mecanismo presente em vários sistemas de educação superior, especialmente na Europa e nos EUA.

Projetos inovadores, por sua vez, precisam ser estimulados por meio de regulação especial. Assim como deve ser considerada a convergência cada vez mais presente nas metodologias do ensino presencial e a distância, que não podem ser tratados como modalidades distintas.

Por fim, a educação deve ser livre à iniciativa privada, observados o cumprimento da função pública garantida pela Constituição Federal, que não se confunde como bem público, e a legislação educacional, cabendo ao processo de regulação estabelecer os limites de autonomia visando a qualidade, tanto no setor privado quanto no público, garantindo o direito de educar e o direito de oferecer educação.

Avaliação e qualidade

O novo modelo de política pública para o ensino superior requer a rejeição à adoção de uma política de avaliação de modelo único, como a atual, considerando que o sistema é diversificado, tanto no setor privado quanto no público. As instituições públicas, assim como as instituições privadas, não são todas iguais, e a qualidade está diretamente associada aos graus de liberdade e autonomia das IES.

Da mesma forma, torna-se imperioso que os processos avaliativos contemplem o avanço dos sistemas educacionais no mundo, atualmente mais complexos e amplos, exigindo respeito à diversidade regional e à identidade institucional, o que é preconizado pelo SINAES. Isto implica perceber a história, a evolução e o estágio de desenvolvimento em que se encontram as instituições e seus respectivos cursos, a formação e qualificação de seus professores, bem como as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional que atendam as habilidades e competências exigidas pela sociedade no século 21.

Devem ser consideradas a autonomia, a governança e a responsabilidade das instituições de educação superior, o que exige uma reformulação dos modelos de avaliação e, consequentemente, a construção de ferramentas mais adequadas para garantir a transparência dos processos decisórios.

A nova política deve defender a valorização das instituições que definem como missão a empregabilidade, por meio de métricas como a experiência do seu quadro docente com profissionais do mercado e sua atuação de forma mais constante em parcerias com empresas. Assim como considerar instituições voltadas ao empreendedorismo, oferecendo maior liberdade ao aluno para compor o seu currículo, além de acatar instituições, como centros de investigação e produção de conhecimento, formando seu quadro docente com pesquisadores e preparando os seus alunos para essa atividade.

Há necessidade de se pensar na elaboração de um conjunto de indicadores, que, de forma transparente, permita um enfoque multidimensional e se dirija ao usuário do sistema, que deve receber uma educação profissional equacionada com uma formação geral mais ampla, para atender às exigências de um mercado de trabalho moderno, complexo e rotativo e de um mundo de permanentes e vertiginosas transformações, no qual as profissões tornam-se obsoletas rapidamente e é frequente a mudança de emprego e de ocupações ao longo da vida profissional.

Com esse enfoque, as IES serão estimuladas a oferecer cursos e modelos pedagógicos compatíveis com a sua vocação, e serão encorajadas a promover mudanças acadêmicas com propostas que sejam acompanhadas pelos órgãos públicos reguladores e pelos stakeholders.

Essa política deve recuperar e valorizar o potencial indutor da avaliação a partir do contexto de cada IES, do seu autoconhecimento e da autorregulação, possibilitando-lhes, por meio da autoavaliação, monitorarem e acompanharem sua evolução, seu aperfeiçoamento e seu compromisso com um projeto de formação de qualidade.

Para inspirar a releitura dos processos avaliativos, devem ser analisadas experiências empreendidas por outros países. Um bom exemplo é o U-Multirank, projeto da Comissão de Educação da Comunidade Europeia, que promove uma classificação mundial, independente e pluridimensional do ensino superior. Ele contempla a investigação, os processos de ensino e aprendizagem, a transferência de conhecimentos, a inovação e a participação regional de mais de 1.220 universidades, 1.800 faculdades e 7.500 programas de estudo de 80 países, trazendo informações valiosas e exaustivas sobre o desempenho dessas instituições.

Considerando experiências como a citada, tomará maior proporção a necessidade de se pensar na elaboração de indicadores que permitam um enfoque multidimensional, contemplando dimensões como regionalização, empregabilidade, inovação e diferentes categorias administrativas (faculdade, centro universitário e universidade) que identifiquem critérios de qualidade a partir de diferentes variáveis e ângulos, gerando informações valiosas para as decisões políticas, para os estudantes, para os empregadores e para as próprias instituições.

Nessa direção, o papel das corporações profissionais deverá ser limitado à sua finalidade de controle do exercício profissional, não se confundindo com o exercício regulatório da formação acadêmica, que deve caber, decididamente, ao Estado.

Na nova política pública devem ganhar corpo ações que recuperem um importante princípio da Lei 10.861/2004 que instituiu o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos.

É necessário que se recupere o potencial indutor da avaliação. Isso será obtido a partir da autoavaliação que as IES devem construir, como forma de monitorar e acompanhar sua evolução, seu aperfeiçoamento e seu compromisso com projeto de formação de qualidade, em cooperação com um sistema de acreditação independente.

Financiamento

A abordagem do tema do financiamento do ensino superior no contexto de uma política pública não pode deixar de considerar a diferença existente entre a natureza dos bens produzidos pelas instituições de ensino superior, que abrange dois tipos - privado e público - independentemente da origem pública ou privada de uma IES.

O bem privado representa um benefício individual, em que a pessoa que conclui a educação superior usufrui da formação adquirida e inicia uma atividade econômica produtiva remunerada. Já os bens públicos possuem impacto social ao beneficiarem a sociedade como um todo. Uma nova tecnologia criada a partir de pesquisas acadêmicas, por exemplo, é compartilhada e traz benefícios para toda a sociedade.

Desse modo, conclui-se que o financiamento público se justifica para a atividade de pesquisa, que tem natureza pública, e que a atividade de ensino, que representa uma parcela apreciável dos serviços oferecidos pelas universidades públicas, por ser de natureza privada, poderia ser passível de cobrança ao usuário. Especialmente em circunstâncias como a atual, em que há um acentuado esgotamento fiscal por parte do Estado brasileiro.

Nesse sentido, vale destacar um estudo realizado pelo Semesp, com base nos microdados do Censo da Educação Superior e do Questionário Socioeconômico do Enade, que buscou estimar quanto o Estado brasileiro poderia arrecadar caso fossem cobradas mensalidades dos alunos ingressantes nas IES públicas, considerando os mesmos critérios de elegibilidade do aluno no FIES. O estudo levou em conta o perfil de renda dos alunos por curso nas IES públicas, o valor médio das mensalidades cobradas pelas IES privadas, e o fato de que os alunos ingressantes nas IES públicas com o mesmo perfil socioeconômico do aluno elegível ao FIES não pagariam mensalidade. A conclusão, dentro de um cenário bastante conservador, revelou um potencial de arrecadação para o Estado brasileiro de aproximadamente R$ 10 bilhões por ano.

Ao contrário do que ocorre em diversos países, no Brasil, a gratuidade nas universidades públicas não veio acompanhada da universalização. No ensino superior público brasileiro, mantivemos a regra de que o acesso não é livre, isto é, não há vagas para todos os concluintes do ensino médio que demandem o serviço. Consequentemente, parcela significativa das matrículas é atendida pelo ensino superior privado. Ainda assim, o índice de acesso à educação superior no país se mantém muito abaixo do que seria desejável.

Por outro lado, é importante considerar, que a contrapartida da liberalização do acesso gera incerteza em relação à manutenção do mesmo nível de qualidade da infraestrutura, dos serviços e das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ampliar o acesso à educação superior significa aumentar os recursos de financiamento para as universidades públicas, pois é preciso evitar a queda de qualidade, como ocorreu nos demais níveis da escolarização no Brasil e com o ensino superior em diversos países da América Latina. O tema da baixa qualidade das redes públicas de ensino fundamental e médio no Brasil ainda é um ponto crítico e está bem distante de ser resolvido.

Como a qualidade, de forma geral, das instituições públicas de ensino superior é elevada - principalmente nas carreiras mais nobres, nas quais o ensino privado tem dificuldades de oferta, como Medicina e Engenharia - e o número de vagas é muito pequeno, aos alunos dos estratos sociais mais desfavorecidos restam praticamente as opções de escolher os cursos menos demandados nas públicas ou cursar o ensino privado. Prevalece o estranho e injusto equilíbrio em que os filhos dos ricos estudam

em escolas privadas no ensino médio para conseguirem passar nos concorridos concursos vestibulares das instituições acadêmicas públicas gratuitas.

Uma nova política pública para o ensino superior deverá caminhar na direção de cobrar pelo serviço das universidades e demais institutos de educação superior públicos e, ao mesmo tempo, criar um sistema de crédito educacional que permita que as famílias que não têm condições de pagar pela mensalidade escolar possam ter acesso a todas as instituições de ensino e a todas as carreiras.

A grande dificuldade de se criar um sistema de crédito educacional é que, apesar do ensino superior ser um serviço de natureza privada, as novas habilidades adquiridas pelo estudante não constituem um bem colateral que possa ser utilizado como garantia. As habilidades estão embutidas nas pessoas e a força de trabalho futura não pode ser hipotecada (ao menos desde que abolimos a escravidão). A pessoa que adquire o crédito educacional recebe um bem intangível, que vai beneficiá-lo. Para quitar a dívida é preciso esforço de trabalho para ter renda e, mesmo assim, não é certeza de que quem adquiriu o crédito irá conseguir quitá-lo. Por esse motivo, não há como criar um sistema de crédito educacional de longo alcance sem a participação ou garantia do Tesouro Nacional, o que não exclui a criação de outros mecanismos de crédito dos bancos privados.

Mesmo com as garantias do Tesouro Nacional, na construção de um financiamento estudantil existe uma enorme incerteza quanto à renda futura do estudante. Essa incerteza, difícil de ser contornada, é inerente ao mercado de trabalho, fazendo com que o desempenho de um profissional ao longo de sua vida produtiva seja muito difícil de ser estimado. Há evidências de que a inadimplência nesse tipo de empréstimo é muito maior nos trabalhadores que tiveram um desempenho pior no mercado de trabalho. E esse fato pode desestimular estudantes com muita aversão ao risco a tomarem o empréstimo para ingressar no curso superior, bem como ameaçar a sustentabilidade dos programas de financiamento mesmo com apoio do Tesouro Nacional.

O maior obstáculo, portanto, é a dificuldade de aferir se o investimento vai dar resultado. Nem mesmo o próprio aluno, tomador do crédito, tem real conhecimento e controle sobre seu desempenho futuro no mercado de trabalho. É ideal, portanto, que as condições de pagamento do financiamento sejam contingentes ao desempenho do estudante no mercado de trabalho.

Uma alternativa para resolver esse problema seria a adoção de uma modalidade de crédito em que as condições de amortização do financiamento considerem que as pessoas mais bem sucedidas no mercado de trabalho paguem mais do que o valor de sua dívida, e o contrário para as pessoas que forem menos bem-sucedidas, a exemplo do que vem sendo feito, desde 1989, pela Austrália. Nessa modalidade de crédito, a parcela de pagamento do empréstimo dependerá da renda do indivíduo.

Se houver frustração de renda - seja porque o indivíduo teve desempenho ruim no mercado de trabalho, seja porque ficou muito tempo desempregado - o valor de sua dívida reduz-se proporcionalmente à perda de renda.

Além disso, o modelo de financiamento poderá contemplar o compartilhamento de risco com o setor público. Se uma geração ingressar no mercado de trabalho em um momento de grande crise econômica e houver impactos permanentes sobre a renda e o desenvolvimento profissional futuro dessa geração, esses indivíduos poderão pagar menos do que o custo e a diferença ficará por conta do Tesouro, e vice versa.

Faz todo sentido que o risco macroeconômico seja arcado pelo Tesouro, pois o mesmo não depende em nada das ações do estudante. Para resolver essa questão, pode haver um teto de anos para a amortização da dívida. Após esse prazo, se a dívida ainda não foi quitada, ela é automaticamente cancelada. Uma geração que tenha sua vida laboral em um período mais difícil deve pagar menos do que outra geração que tenha sua vida laboral em um momento mais favorável, sendo a diferença absorvida pelo Tesouro.

Finalmente, no que se refere ao sistema de financiamento, a nova política deve exigir que seja contemplada a inevitabilidade da cobertura da oferta de educação superior pela iniciativa privada, considerando as dificuldades do Estado brasileiro em assumir integralmente essa responsabilidade, e também o fato de que a educação superior é um investimento em capital humano que oferece retorno.

As restrições fiscais do Estado brasileiro, a demanda crescente de alunos que completam o ensino médio e os problemas de elevada inadimplência e estrutura de incentivos ruins em geral do FIES sugerem que a nova política, no que tange ao financiamento da educação superior, deve considerar cobranças de mensalidade de universidades públicas e a criação de um abrangente mecanismo de crédito educativo com algum subsídio do Tesouro Nacional. O caso Australiano deveria servir de modelo para o desenho do sistema de crédito universitário no Brasil.

Pós-graduação e pesquisa

Os programas de pós-graduação são responsáveis pela formação de profissionais que desenvolvem pesquisa nas mais diferentes áreas do saber e, portanto, são estratégicos para o desenvolvimento de um país como o Brasil, que precisa criar mecanismos para o crescimento econômico via produção de conhecimento. É preciso incentivar com recursos financeiros a pós-graduação e a pesquisa nas diferentes áreas, priorizando aquelas que efetivamente enfrentem e tragam soluções para os diversos problemas da sociedade brasileira.

A nova política para o ensino superior deverá estimular a pós-graduação stricto sensu, em programas de mestrado e doutorado, em diferentes instituições de ensino superior, especialmente naquelas que possuem identidade e perfil para tanto. É preciso reconhecer o papel estratégico das universidades que possuem o perfil para a pesquisa e mantêm programas stricto sensu consolidados.

A pós-graduação e a pesquisa devem ser estruturadas e oferecidas por instituições de ensino superior das mais diferentes naturezas, inclusive em parceria com setores produtivos, públicos e privados. O financiamento público da pós-graduação e da pesquisa deve considerar os benefícios públicos e privados da pesquisa, e não a natureza jurídica da instituição no qual a formação avançada e a pesquisa se desenvolvem.

A pós-graduação e a pesquisa dos centros geradores de conhecimento (quer sejam instituições de ensino superior, institutos de pesquisa, organizações sociais públicas ou privadas, por exemplo) deverão identificar as necessidades e dificuldades, e oferecer oportunidades e soluções aos setores econômicos e sociais a eles direta ou indiretamente ligados.

Deverão ser criados mecanismos que estimulem a cooperação interinstitucional de programas de pós-graduação, o vínculo desses programas com o setor produtivo e o investimento em áreas prioritárias para o país, assim como a cooperação internacional.

A CAPES criou programas de pós-graduação denominados fora de sede, que possibilitam a integração entre as instituições de diferentes localidades e estados. É relevante a importância de programas para desenvolver as atividades econômicas regionais. Nesse sentido, a nova política deve incentivar programas de pós-graduação institucionalizados com linhas de pesquisa multidisciplinares que efetivamente colaborem com o desenvolvimento regional.

Os programas de pós-graduação precisam de flexibilidade quanto aos cursos e aos créditos a serem cumpridos, aos temas de pesquisa e aos prazos para o desenvolvimento da investigação. Pesquisas que proporcionem novos serviços e produtos, nos temas de interesse dos setores econômicos da sociedade devem ser estimulados a estabelecer parcerias e mecanismos de co-financiamento com o setor privado e outras agências públicas interessadas.

O Brasil possui ainda um grande número de programas de mestrado acadêmicos que faziam sentido quando haviam ainda poucos doutorados. Hoje, como no resto do mundo, a pós-graduação acadêmica deve buscar sempre a qualificação mais alta de doutorado, e os mestrados acadêmicos devem ser ou absorvidos pelos programas de doutorados, ou transformados em cursos profissionalizantes voltados para a especialização e qualificação para o mercado de trabalho.

Hoje, os critérios de avaliação das agências financiadoras são estritamente acadêmicos, e a grande maioria dos doutores formados no país termina trabalhando no setor universitário. É necessário criar estímulos para programas focados no desenvolvimento de inovação e tecnologias em áreas específicas do setor produtivo. A participação dos stakeholders e de pesquisadores com experiência profissional na área da pesquisa dos comitês de avaliação é recomendável. Esses comitês devem considerar o que foi desenvolvido, a sua base científica e tecnológica e a importância que teve para a economia e a sociedade onde está inserido.

A avaliação não pode ser baseada somente em número de artigos publicados, fator de impacto das revistas e número de citação dos artigos, ou mesmo número de pós-graduandos formados. A avaliação deve considerar os impactos e os benefícios do que foi desenvolvido, a sua base científica e tecnológica e a importância que teve para a economia e a sociedade onde o programa está inserido. Tanto quanto possível é importante identificar o retorno dos resultados da pesquisa para a população e a economia local, regional ou nacional. Os comitês de avaliação e julgamento das agências de fomento devem ser constituídos por representantes dos setores mais diversos do ensino superior, da economia e da sociedade, garantindo, além da análise de mérito, isenção e lisura.

O custo da pesquisa é particularmente muito elevado em algumas áreas. Os insumos e equipamentos utilizados pelos pesquisadores e pós-graduandos são na sua quase totalidade adquiridos no Exterior. É fundamental o compartilhamento na utilização de equipamentos e serviços. As agências de fomento devem estimular a organização de centros de pesquisa interdisciplinares e o uso compartilhado da

infraestrutura e competências. Isso faz com o que os equipamentos possam ser utilizados amplamente e de forma constante e otimizada, além de permitir sua renovação quando se tornam obsoletos.

A nova política pública deverá desburocratizar a aquisição e instalação dos equipamentos e a compra de insumos, cujo tempo gasto precisa ser substancialmente reduzido. Além disso, deverá incentivar a absorção de doutores e pós-doutores no desenvolvimento tecnológico, na inovação e na geração de divisas. Essa iniciativa também propiciará substancial retorno sobre o investimento público em ciência e tecnologia. Incentivos fiscais deverão ser oferecidos a empresas que investirem na criação de centros de desenvolvimento tecnológico e de inovação. Tanto na pósgraduação como na pesquisa, os recursos públicos devem somar-se aos das organizações privadas dos mais diversos setores para a formação de pessoal altamente qualificado e o avanço científico e tecnológico.

É estratégico que o recurso público contemple as necessidades prementes do país e da sociedade em ciência e tecnologia e gere bem-estar e justiça social, reduzindo as desigualdades. A formação de pessoal na pós-graduação e a sua esperada absorção pelo setor produtivo requerem ajustes do sistema que temos hoje. As boas ideias e a inovação devem ser priorizadas em detrimento da rigidez das normas das instituições de ensino e das agências de financiamento. As Instituições precisam encontrar maneiras de acomodar os talentos e lhes oferecer facilidades e oportunidades para desenvolverem suas habilidades em plenitude. Da mesma forma, a nova política pública deve incentivar a criação de programas de mestrado e doutorados profissionalizantes em áreas específicas para promover o crescimento econômico local, regional ou nacional.

Inovação acadêmica

A nova política deve considerar que as instituições de ensino superior são organizações complexas e inseridas no macro ambiente global, cuja dinâmica atual é impulsionada pelo acesso à informação, à tecnologia, ao conhecimento e à formação de redes de cooperação, que em seu conjunto possibilitam a configuração de novas concepções de organizações.

A inovação acadêmica é um processo de melhorias contínuas no ambiente institucional. Por isso, ações institucionais de inovação precisam ser sistêmicas e integrar as diversas áreas da instituição, para superar ações fragmentadas e de pouco impacto. Nesse sentido, os agentes públicos devem associar o financiamento público às inovações educacionais das instituições de ensino superior, estimulando-as a implementar a cultura da inovação através da realização de estudos e da elaboração de propostas consistentes de mudanças na área acadêmica.

As bases para a adoção de uma política pública que estimule a inovação acadêmica no ensino superior, tanto de natureza disruptiva quanto incremental, são o foco em currículos interdisciplinares, na aprendizagem, na cultura empreendedora, na relação com o setor produtivo, na ampliação da concepção dos espaços de aprendizagem e nas ações que fortaleçam o vínculo entre aprendizagem e tecnologia.

A política proposta deve permitir que os projetos acadêmicos respondam aos desafios da sociedade, em especial do setor produtivo, em face das significativas mudanças registradas na indústria, que já está inserida na 4ª Revolução Industrial e na adoção dos princípios da Economia Criativa. Os agentes públicos precisam criar condições para que o sistema de ensino superior e as próprias instituições se tornem mais contemporâneas e inseridas no século 21. Por isso, recomendam-se incentivos econômicos e bônus regulatórios com base em conceitos e avaliações positivas para estimular a implementação do processo de inovação acadêmica. A inteligência artificial, a robótica, a gamificação, a utilização de plataformas que integrem diversas áreas do conhecimento e o uso contínuo de algoritmos para a tomada de decisão são alguns dos princípios desse novo contexto.

O vínculo com o setor produtivo deve permitir que as instituições possam flexibilizar a concepção de componentes curriculares, a relação entre horas de trabalho efetivo do acadêmico no espaço de aprendizagem e a presença dos estudantes. Para fortalecer o aprendizado significativo dos estudantes é preciso permitir que o aluno possa vivenciar seu aprendizado e desenvolver projetos em lugares além do espaço da instituição de ensino superior.

A nova política pública deve também refletir a concepção acadêmica na qual a relação entre o professor e o estudante acontece em diferentes espaços de aprendizagem, e ser pautada pela aprendizagem ativa, organizada por diferentes metodologias, tendo como finalidade o engajamento dos estudantes.

Nesse sentido, a nova política demanda o estabelecimento de mecanismos para valorizar a formação dos professores e instigar processos de formação contínua, que transformem os professores em mentores e orientadores do processo de aprendizagem dos estudantes, e que busquem na tecnologia educacional o apoio necessário para qualificar o processo de aprendizagem.

Para que as instituições possam formar pessoas que consigam enfrentar os desafios contemporâneos, a nova política pública precisa instigar concepções acadêmicas que incentivem a criatividade, que equilibrem o aprendizado teórico e prático, que favoreçam os movimentos Makers, os Fab Labs, as startups e as incubadoras, além de bonificar IES que possuem cursos e projetos em que o estudante é o protagonista do aprendizado e as diversas iniciativas que fomentam sua empregabilidade. Apoiar o desenvolvimento criativo dos alunos também exigirá conceder maior flexibilidade individual na concepção dos programas, permitindo aos estudantes elegerem aulas de diferentes disciplinas e não as limitando a trilhas profissionais ou disciplinares.

A necessidade de promover a inovação na educação, de acordo com as dinâmicas sociais e econômicas e com base no empreendedorismo, exige que a nova política promova e facilite a liberdade das instituições de ensino, afastando qualquer regulação burocrática que restrinja a capacidade das instituições para a experimentação, diferenciação e inovação acadêmica.

Incluam-se nessa perspectiva os cursos não apenas das áreas tecnológicas, mas um conceito de inovação mais amplo que envolva um novo fazer, ou fazer diferente, e que privilegie iniciativas de diagnóstico de contexto e conjuntura e ocupação de espaços na sociedade. Nessa linha, é recomendável a ampliação do diálogo com outras áreas e a formação dos alunos em múltiplos espaços disciplinares, para o atingimento de novas competências e habilidades para trabalho em equipes multidisciplinares e interação com novas tecnologias e linguagem corporativa e internacional.

Diante disso, a nova política deve também estimular o trabalho docente à provocação do pensar e do fazer, sem meras repetições. Isso implica a transformação do papel do professor como mediador e orientador atento, investigador permanente e eterno aprendiz, diante das necessidades e expectativas do aluno. Nesse sentido, é fundamental repensar as relações de trabalho, para que os instrumentos de avaliação e regulação não restrinjam a possibilidade de construção de modelos flexíveis e inovadores, além do que já é estabelecido pela legislação trabalhista.

Tecnologia e educação digital (EAD)

A convergência digital exige mudanças que afetam as IES em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, gestão, avaliação. As tecnologias digitais são fundamentais para democratizar o acesso a uma educação superior de qualidade e equidade, ampliar a interiorização e melhorar os processos de ensino e aprendizagem e de gestão.

A educação formal em todos os níveis utiliza recursos, metodologias e tecnologias digitais de forma cada vez mais explícita e significativa, compondo projetos pedagógicos que se combinam entre o híbrido (com diferentes graus de presença físico-digital) e o on-line (cursos totalmente digitais). A nova política pública para o ensino superior deve prever que as instituições, ao definirem seu Projeto Político Pedagógico e planejamento institucional, possam utilizar a variedade das possibilidades do ensino digital, com liberdade para inovar e introduzir adaptações permanentes às mudanças registradas nos ambientes tecnológicos e sociais, e facilitar um maior acesso ao conhecimento.

A nova política para o ensino superior deve valorizar as IES que investem em avanços tecnológicos educacionais que englobem a formação de bibliotecas digitais, análises de Big Data e uso de equipamentos sofisticados, que trazem novas perspectivas de bibliotecas, salas de aula e de laboratório, e de apoio docente. O ensino digital deve ser contemplado em todas as suas expressões ou modalidades, por meio de projetos acadêmicos inovadores, que possam ampliar o acesso, engajar os estudantes e diminuir a evasão. Assim como, através da proposta de mudanças na legislação, permitir que as instituições façam a opção pela adoção de ensino digital nos mais diversos modelos acadêmicos e em todas as áreas.

A educação superior só conseguirá sair dos formatos conteudistas atuais através de uma nova política que estimule a pluralidade de modelos por meio da ampliação da oferta de educação digital pelas instituições de ensino superior, permitindo incorporar todas as possibilidades que as tecnologias digitais trazem: flexibilidade, compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um, possibilidade de criar itinerários mais personalizados.

A nova política precisa incorporar também todas as formas de aprendizagem ativa que ajudam os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais. Deve promover, também, a liberdade na incorporação de tecnologias digitais de aprendizagem e facilitar várias formas de ensino a distância.

O poder público deve apoiar políticas de Recursos Educacionais Abertos (REA), disponibilizando bases de dados on-line para todos, e acesso à tecnologia e à banda larga em todo o território nacional, com oferta dos materiais, aplicativos, plataformas e laboratórios remotos necessários para um ensino e

aprendizagem de qualidade e de apoio docente. As plataformas adaptativas são importantes para garantir um processo mais personalizado e interdisciplinar de aprendizagem e acompanhamento, e diversificar as formas de avaliação.

Diante desse quadro, é necessário flexibilizar e acelerar os processos de credenciamento de novas instituições para oferta de educação digital (EAD), considerando a necessidade de diferentes modelos para atendimento a realidades distintas e a diversos mercados de trabalho. Devem ser estabelecidos mecanismos mais ágeis e flexíveis que permitam a expansão rápida dessa oferta, em todos os níveis, inclusive na pós-graduação stricto sensu, dando maior autonomia às instituições na gestão da inovação pedagógica e tecnológica, garantindo a qualidade do processo de aprendizagem.

O principal desafio é claramente habilitar amplamente a oferta flexível de múltiplas modalidades, especialmente de educação on-line, facilitando a criação de múltiplos modelos que promovam uma ação importante em matéria de conectividade, repositórios abertos de aprendizagem virtual, simuladores e formação de docentes em TIC e ensino a distância.

Formação de professores

A nova política pública para a educação superior deve estimular o planejamento e a implantação de propostas inovadoras para a formação de professores em todos os níveis de ensino, e rever especificamente a formação e atuação de professores do ensino superior, sobretudo os dos cursos de licenciaturas e magistério, para adequá-los a novas propostas de formação.

Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, como a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos, para que respondam às necessidades da atuação do professor aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências, à vinculação entre as escolas de formação e aos sistemas de ensino, de modo a lhes assegurar a indispensável preparação profissional.

É necessário haver coerência e integração de fato entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação infantil e o ensino fundamental e as novas diretrizes propostas para o ensino médio e para a formação de professores. Para tanto, devem ser efetivadas formas de organização pedagógica e espaços institucionais que proporcionem a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com as diretrizes pedagógicas e os objetivos traçados para a educação básica.

Por meio da inserção orientada em escolas de educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, a prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente. E se esta proposta não puder ser vivenciada em sua plenitude, em virtude de a maioria dos cursos de licenciatura funcionar no período noturno e seus alunos serem trabalhadores, há outras possibilidades que podem ser adotadas pela utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos, ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais.

Os cursos de formação docente deverão ter também como referência os planos curriculares e os projetos pedagógicos dos sistemas de ensino públicos e privados e, sempre que possível, das próprias escolas. Isso poderá estimular o surgimento de vários modelos de formação de professores, com maior adequação às necessidades e características das regiões e dos alunos.

A competência docente não pode prescindir:

• do domínio em extensão e profundidade de um ou mais conteúdos curriculares previstos para os ensinos fundamental e médio;

• da compreensão, aplicação e julgamento da relevância de relacionar seus conceitos básicos especializados;

• de saber fazer a transposição didática do conteúdo para situações de ensino e de aprendizagem da educação básica.

As situações de aprendizagem dos cursos de formação docente deverão refletir a experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos, ou seja, um aprender que permite apropriar-se de estruturas comuns abstraindo as diferenças de conjuntura.

Os modelos ou instituições de formação docente que interessam efetivamente a uma política de Estado de formação de professores são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissionais adequados a essa tarefa. A nova política deve promover nas instituições de ensino superior espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida, de modo que os profissionais de ensino tornem-se profissionais da aprendizagem.

Os cursos de licenciatura devem propiciar também aos futuros professores uma formação docente que lhes ofereça a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que eventualmente não foi

satisfatoriamente realizado na educação básica, para transformá-los em bons professores e para que no futuro possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse sentido, é importante que a nova política possa promover também a construção da profissionalidade docente, introduzindo na formação os elementos necessários para atuar na aprendizagem ativa e em todas as metodologias inovadoras do contexto do ensino superior contemporâneo como uma diretriz orientadora da ação educativa.

Instituições que promovem oferta de cursos superiores de formação de professor também devem contar com estímulo do poder público, através de investimentos, bônus regulatórios ou isenção fiscal diferenciada.

Relação com outros setores

A nova política deverá considerar que o ensino superior será mais significativo quando o relacionamento das instituições de ensino com as organizações públicas e privadas resultar em projetos consistentes que tenham impacto de forma mais relevante na formação dos estudantes e tragam benefícios para a sociedade. Para tanto, deverá promover maior estímulo a que as diversas atividades acadêmicas desenvolvidas por professores e estudantes respondam aos problemas como inclusão econômica e social, segurança alimentar, alterações climáticas e ambientais, cura de doenças novas e existentes, e todos os problemas relacionados ao meio ambiente, crescimento populacional, urbanização e segurança, entre outros. Os temas referentes aos desafios da sociedade devem ser a prioridade dos trabalhos acadêmicos das IES.

O envolvimento com a comunidade em geral deve-se tornar mais contundente e incorporado à missão das IES. Isso implica fortes vínculos educacionais com os empregadores, com o entorno e com os mercados de trabalho e de atuação profissional. Determina também a necessidade de laços efetivos entre o ensino superior e o setor produtivo para pesquisa e inovação, e a participação dos stakeholders externos na introdução de boas práticas na dinâmica acadêmica e administrativa das instituições. Por exemplo, na construção colaborativa com o Projeto Político Pedagógico, na definição das competências profissionais que serão exigidas, na presença nos colegiados e conselhos, em surveys que permitam dimensionar recursos laboratoriais e diretórios de serviços visando a inserção regional dos programas, em incubadoras tecnológicas a partir das necessidades da comunidade e empreendimentos locais, e em várias outras que remetem à essência da extensão universitária.

A nova política pública deve estimular o diálogo permanente das IES com as empresas, através de programas de incentivo à empregabilidade e de relacionamento com os egressos. Tais programas precisam ser institucionalizados para permitir a criação dos mecanismos necessários ao acompanhamento dos egressos e de sua inserção no mundo do trabalho, de forma que as instituições conheçam os efeitos da formação na empregabilidade de seus alunos. Acima de tudo, ela demanda a elaboração de projetos que integrem as instituições com os empregadores para elaboração do currículo a partir do diálogo sobre o perfil da formação, projetos de laboratórios, pesquisa e da interação por meio de projetos integrados para soluções conjuntas dos problemas do setor produtivo.

Tal aproximação pode ser levada a cabo por meio de parcerias em tempo integral ou parcial, por consultoria de acadêmicos, programas dirigidos de pós-graduação e pesquisa, pela prestação de serviços especializados ou qualquer outra atividade de benefício mútuo. A parceria entre as empresas e a academia também pode facilitar estágios de alta qualidade e colocações de trabalho para estudantes, e pode ser particularmente útil como forma de permitir feedback sobre a empregabilidade.

O isolamento entre o ensino superior e os demais níveis de ensino deve ser rompido, com projetos que favoreçam a melhoria do ensino fundamental e médio. O diálogo deverá ter como foco a melhoria do aprendizado dos estudantes, a troca de informações estratégicas sobre os desafios entre os diferentes níveis de ensino, a melhoria da formação de professores que atuam no ensino fundamental e médio, e a elaboração de projetos que tenham impacto social. Para tanto será necessária uma maior coordenação em todo o sistema educacional, o que auxiliará no desenvolvimento e implementação de estratégias para aprendizagem ativa, desenvolvimento profissional contínuo e competitividade econômica. Um melhor envolvimento entre o ensino superior e outras áreas do sistema educacional também tem um papel a desempenhar no atendimento às necessidades de habilidades regionais.

Internacionalização

Outro aspecto a ser contemplado na nova política pública para a educação superior é a internacionalização, entendida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global na missão, nos propósitos, nas funções e na oferta de educação superior, e

considerando também e especialmente o potencial do Brasil para atrair estudantes internacionais e estimular cooperações em pesquisa, internacionalização de currículos e publicações internacionais.

Como política pública, a internacionalização da educação superior deve ser valorizada, facilitada e incentivada por meio de bolsas, programas de financiamentos, indicadores agregados a critérios de avaliação, prioridades e estratégias nacionais, levando em conta as diferentes modalidades de internacionalização e os variados perfis de IES. Além de estudantes, deve também envolver professores e pesquisadores, visando tornar a cooperação internacional mais fecunda e multiplicadora.

A nova política deve superar a ideia de que internacionalização se resumiria à mobilidade internacional de alunos e professores entre instituições de vários países. Apenas 3 a 4% dos estudantes de educação superior em todo o mundo têm vivenciado uma experiência internacional durante sua formação, o que ressalta a necessidade de que a internacionalização seja considerada também pelo seu "aspecto interno".

Nesse sentido, é importante a adoção do processo que se convencionou chamar de "Internacionalização do Currículo" (IoC), caracterizado pela inserção de uma dimensão internacional e intercultural em cursos, disciplinas e projetos pedagógicos, ou do processo denominado "Internacionalização em Casa" (IaH), representado por atividades que ajudam os estudantes a desenvolver a compreensão do mundo e as competências interculturais no seu próprio campus, configurado, entre outras características, pela presença de estudantes e professores internacionais nas IES.

Na mesma perspectiva, deve-se considerar também a ênfase nas experiências de Internationalization at home, na qual, por meio de novas tecnologias de ensino e plataformas virtuais, são oferecidas oportunidades a estudantes e professores de participar de disciplinas, seminários, colóquios e eventos internacionais sem a necessidade de deslocamento ao Exterior, o que muitas vezes representaria custos muito elevados. Essas modalidades de internacionalização tendem a ter um impacto mais profundo e amplo na comunidade acadêmica e a propiciar o desenvolvimento de projetos mais sustentáveis e duradouros.

A realização de modalidades de internacionalização deve prever a customização de programas de estudo, uma política clara de aproveitamento de estudos e transferência de créditos por parte das IES envolvidas e a certificação de dupla titulação (mesmo sem envolver mobilidade de estudante).

A internacionalização tem grande influência em processos de ensino e programas de formação e capacitação de pessoas, permitindo o aprendizado mútuo em redes de cooperação e contribuindo para reduzir os desequilíbrios atuais no ensino. A nova política deve estimular as IES brasileiras a se inserirem em processos de ensino-aprendizado, utilizando os melhores parâmetros globais de educação superior.

Não se deve também negligenciar a influência da internacionalização na pesquisa, nas publicações, na troca de informações estratégicas e em projetos que tragam impactos regionais e sociais. A nova política deve considerar o reflexo altamente positivo da ciência produzida por meio de publicações com coautoria internacional, e reforçar a ideia de que a internacionalização não envolve apenas as relações entre os países, mas também e especialmente entre as culturas e entre o global e o local.

Na execução dos programas de mobilidade, será necessário garantir maior engajamento e institucionalização, priorizando também a formação em língua estrangeira dos estudantes brasileiros. E, considerando o potencial do Brasil como destino para estudantes internacionais, deverá ser cada vez mais estimulada a oferta de cursos, disciplinas e atividades em língua estrangeira, especialmente em língua inglesa, além de oportunidades de estágios em laboratórios de IES ou empresas no Brasil e de cursos de curta duração e de português como língua adicional. As ações de atração de estudantes internacionais, e de promoção no Exterior do Brasil como destino, devem ser desenvolvidas de forma integrada e cooperativa, envolvendo, ao lado das IES, os diferentes atores governamentais e os Ministérios mais diretamente envolvidos, como os de Relações Exteriores (MRE), Educação (MEC), Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), Justiça (MJ) e Trabalho e Emprego (MTE).

Ao lado da cooperação com grandes e importantes instituições do mundo, a cooperação entre instituições que possuem perfis semelhantes deve ser uma prioridade para as IES brasileiras, por meio da criação de incentivos para a cooperação com a América Latina e com outras regiões do mundo, valorizando também a cooperação Sul-Sul e aquela no contexto do BRICS, tendo como prioridade os benefícios mútuos e os impactos institucionais na comunidade acadêmica.

É também nessa medida que a discussão da internacionalização, como elemento horizontal de qualidade da educação superior no mundo, abre a oportunidade valiosa de as IES brasileiras dedicarem-se a projetos de cooperação mais intensos e efetivos com IES da América Latina em pleno processo de expansão, algumas das quais muito mais experimentadas na cooperação internacional que as congêneres nacionais. Argentina, México, Colômbia, Peru, Chile e Uruguai possuem grande potencial de colaboração em diversas áreas acadêmicas com o Brasil, o que tem sido desprezado pelas IES nacionais, sempre com vistas privilegiadas aos universos norte-americano e europeu.

Uma política pública para internacionalização da educação superior brasileira deve reconhecer e valorizar a cooperação internacional e a participação em redes de cooperação para o favorecimento da circulação de informações e conhecimentos, envolvendo os principais atores do processo de internacionalização e promovendo a difusão de boas práticas, o aprendizado institucional, a implementação de projetos de cooperação sustentáveis em áreas estratégicas e/ou prioritárias, a otimização de investimentos e a melhoria da qualidade acadêmica e administrativa da educação superior brasileira.

O apoio e a facilitação à formação de redes de cooperação internacionais devem ser promovidos por meio de políticas públicas dos diversos órgãos representativos das relações exteriores, sejam os brasileiros no Exterior ou os estrangeiros no Brasil. Estão aqui envolvidos, principalmente, as embaixadas, os consulados e a ampla rede de organizações, entidades e agências que atuam na área de educação internacional. Estes importantes órgãos representativos podem, mediante políticas públicas claras de incentivo à internacionalização das IES brasileiras, incorporar nas suas atividades o fomento à criação e desenvolvimento das redes, programas e atividades de cooperação internacional.

Para se garantir diretrizes de política pública, sem deixar de reconhecer a grande diversidade do sistema brasileiro de educação superior, e a não existência de um único, ou melhor, modelo a ser seguido, é importante, a exemplo do que já vem sendo feito em outros países, estabelecer uma política nacional de internacionalização da educação superior que seja clara, consistente e de longo prazo, reafirmando sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão das IES brasileiras.

Formação de redes de cooperação

A cooperação entre as instituições de ensino na área acadêmica representam sinergias de aprendizado institucional que melhoram a qualidade, provocam revisões de estratégias e geram mudanças significativas nas instituições. A nova política pública deve instigar a troca de experiências através dos acordos bilaterais e multilaterais que podem representar impactos na concepção dos currículos, na formação dos professores e na elaboração de seu perfil, na construção de projetos que melhorem o aprendizado dos estudantes e que fomentam o uso de tecnologia educacional, em pesquisas e projetos que construam um ambiente de inovação acadêmica, entre outras ações relevantes.

A nova política pública deve reconhecer e incentivar a formação de redes de cooperação no ensino superior através de consórcios de instituições. O objetivo dessas redes, que são uma característica da educação superior no século 21, é criar as sinergias estratégicas necessárias para o aprendizado institucional e para mudanças que tragam melhoria da qualidade acadêmica e administrativa, além de criar condições para a redução de custos e compartilhamento de serviços.

Os “nós” que interconectam as instituições de ensino superior precisam gerar relações de confiança, para que a criação das redes possa representar uma mudança cultural e a superação do isolamento institucional. É preciso considerar que a formação das redes de cooperação permite melhorar a qualidade do ensino superior das instituições. Cabe ao agente público reconhecer que “nós” interconectados com uma estrutura dinâmica, flexível e aberta representam uma alternativa para que as organizações possam estabelecer processos de compartilhamento, com benefícios mútuos.

É preciso entender que as redes nacionais se fortalecem em um ambiente de internacionalização do ensino superior e de avanço da cooperação em redes entre as instituições de ensino em todo o mundo, que se mostrou extremamente eficaz para garantir que as instituições educacionais participantes desses sistemas de compartilhamento obtivessem melhoria significativa em seus resultados acadêmicos e administrativos.

Embora no Brasil não seja comum as IES construírem redes, pois não está na cultura dos seus dirigentes compartilhar ideias, projetos e ações efetivas, superando o princípio do “segredo estratégico” e distanciamento do concorrente, recomenda-se que, com uma política pública, as próprias instituições de ensino superem as desconfianças e a perspectiva de que IES concorrentes não consigam dialogar, e iniciem um processo de compartilhamento, fortalecendo os processos de integração e de criação de vínculos formais, com a declaração da missão, objetivos e planejamento. Por outro lado, há IES que já atuam em redes. As boas iniciativas precisam ser instigadas e servir de referência para a constituição de redes no Brasil.

As redes representam uma alternativa real para as instituições de ensino renegociarem ou estabelecerem novos contratos com diversos fornecedores, podendo assumir diversas configurações, em uma dimensão regional ou que siga o perfil e as características institucionais das instituições integrantes, formando teias de aprendizagem institucional sólidas e eficazes, capazes de favorecer sinergias e a melhoria da oferta dos serviços educacionais, além de diminuir os custos operacionais das instituições

participantes, o que representa uma alternativa principalmente para as instituições de pequeno e médio porte, que de modo geral atuam de forma isolada.

Questões

01. (SEFAZ/SP - Analista em Planejamento, Orçamento e Finanças Públicas - FCC) Em relação às atuais políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil, é correto afirmar:

(A) O ProUni (Programa Universidade para Todos) oferece bolsas para permanência de estudantes nas universidades públicas e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) seleciona estudantes para universidades públicas federais.

(B) O ProUni (Programa Universidade para Todos) e o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) selecionam estudantes para as universidades públicas federais.

(C) O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) e o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) são processos de seleção para o ingresso de estudantes em universidades públicas e privadas.

(D) A nota do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é utilizada na seleção de estudantes para vagas de universidades pelo Sisu (Sistema de Seleção Unificada) ou pelo ProUni (Programa Universidade para Todos).

(E) O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ProUni (Programa Universidade para Todos) selecionam estudantes para o ingresso em universidades públicas estaduais.

02. (UFMT - Técnico em Assuntos Educacionais) As políticas sociais que garantem reserva de vagas para ingressos no ensino superior em instituições públicas, definem como critério:

(A) Cor/raça e ter concluído o ensino médio em escola pública.

(B) Renda e ter cursado parte de qualquer nível de sua escolarização em escola pública.

(C) Cor/raça e ter realizada toda educação básica em escola pública.

(D) Renda, cor/raça e ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

Gabarito

01.D / 02.D

Comentários

01. Resposta: D

Dentre os principais vetores que possibilitaram um crescimento mais acelerado do número de matrículas no ensino superior a partir de 1996 foram:

- Enem como forma de ingresso no ensino superior em substituição ao processo seletivo e vestibular.
- ProUni (Programa Universidade para Todos).

02. Resposta: D

Legislação e documentação sobre funcionamento e regulamentação do ensino superior: Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará (UFC);

[53]REGIMENTO GERAL

Art. 1º O presente Regimento Geral, complementando e incorporando-se a seu Estatuto, disciplina a organização e funcionamento dos diversos órgãos e serviços da Universidade Federal do Ceará, entidade pública, com sede e foro em Fortaleza - Ceará, categorizada como autarquia educacional em regime especial. (Nova redação dada pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)

Parágrafo único. A UFC abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

[53] http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/regimento_geral_ufc/regimento_geral_ufc.pdf, *acesso em: 26/10/2021.*

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

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

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. **(acrescentado pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Art. 1º A. A educação superior ministrada na UFC tem por finalidade:

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

II - formar estudantes nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como colaborar na sua formação contínua;

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

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

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

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

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na UFC. **(acrescentado pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

TÍTULO I
DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 2º. A administração da Universidade far-se-á com vistas à integração dos dois níveis em que se desdobra a sua estrutura e à articulação de órgãos situados em cada nível.

Art. 2º A. A UFC, no exercício de sua autonomia e para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, terá, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

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

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

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

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

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

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

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

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

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

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

a) criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
b) ampliação e diminuição de vagas;
c) elaboração da programação dos cursos;
d) programação das pesquisas e das atividades de extensão;

e) contratação e dispensa de professores;
f) planos de carreira docente. **(acrescentado pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

SUBTÍTULO I
DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS DELIBERATIVOS

Art. 3º São os seguintes, na forma do Estatuto, os colegiados deliberativos da Universidade, distribuídos em ordem pelos dois níveis de sua estrutura:
a) na Administração Escolar - os departamentos, as coordenações de curso de graduação e pós-graduação, os Conselhos de Centro e os Conselhos Departamentais;
b) na Administração Superior - o Conselho Universitário, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho de Curadores.

CAPÍTULO I
ATRIBUIÇÕES
SEÇÃO I
COLEGIADOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 4º São atribuições de cada departamento, como colegiado deliberativo:
a) eleger o seu chefe e seu subchefe, bem como 01 (um) representante e seu suplente junto ao correspondente Conselho de Centro ou Conselho Departamental;
b) aprovar o seu plano de trabalho e atribuir encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente que o integre, segundo sua capacidade e suas especializações;
c) coordenar o trabalho dos docentes, visando à integração e à eficiência do ensino, da pesquisa e da extensão;
d) aprovar o plano de ensino de cada disciplina sob sua responsabilidade, incluindo o correspondente programa, submetendo-o, em seguida, ao colegiado a que esteja afeta a coordenação do competente curso ou ciclo;
e) decidir, mediante entendimento com as coordenações de curso ou ciclo, sobre o número de vagas para matrícula nas disciplinas de sua responsabilidade;
f) propor às coordenações de curso, se julgar conveniente, a anulação da oferta de qualquer disciplina optativa, quando a respectiva matrícula não alcançar o número de 10 (dez) estudantes;
g) coordenar, no plano deliberativo, os projetos de pesquisa e os cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão de sua responsabilidade;
h) exercer as atribuições que lhe confere este Regimento Geral quanto a concurso ou seleção de pessoal docente e de monitores;
i) adotar ou sugerir, quando for o caso, providências de ordem didática, científica e administrativa que julgar aconselháveis à boa marcha do ensino, da pesquisa e da extensão;
j) adotar providências para o constante aperfeiçoamento de seu pessoal docente;
k) decidir, por 2/3 (dois terços) de seus membros, sobre medidas disciplinares de afastamento ou destituição do seu chefe;
l) exercer as demais atribuições que se incluam, de maneira expressa ou implícita, no âmbito de sua competência.

Art. 5º Compete a cada coordenação de curso:
a) traçar o perfil profissional do aluno a ser formado e os objetivos a serem atingidos pelo curso;
b) propor, para aprovação do Conselho de Centro ou Conselho Departamental e homologação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, a organização curricular do curso, estabelecendo elenco, conteúdo e sequência das disciplinas, com os respectivos créditos;
c) aprovar, ouvidos os departamentos interessados ou com base em proposta por eles formulada, os planos de ensino das disciplinas do curso, cabendo-lhe o direito de rejeitá-los ou de lhes sugerir alterações em função de inadequação aos objetivos do curso;
d) elaborar, ouvidos os departamentos interessados, as listas de oferta para o curso;
e) proceder, permanentemente, ao estudo e à avaliação do currículo do curso;
f) traçar diretrizes de natureza didático-pedagógica, necessárias ao planejamento e ao integrado desenvolvimento das atividades curriculares do curso;
g) acompanhar a execução dos planos de ensino e programas pelos docentes;
h) realizar estudos sistemáticos visando à identificação:
1. das novas exigências do homem, da sociedade e do mercado de trabalho a respeito do profissional que o curso está formando;

2. dos aspectos quantitativos e qualitativos tanto da formação que vem sendo dada quanto da que se pretende oferecer;

3. da adequação entre a formação acadêmica e as exigências sociais e regionais.

i) propor aos órgãos competentes, providências para melhoria do ensino ministrado no curso;

j) propor, para aprovação do Conselho de Centro ou Conselho Departamental e homologação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ouvidos os departamentos interessados, a obrigatoriedade de disciplinas anteriormente classificadas como optativas, alterações no número de créditos e acréscimo de novos pré-requisitos aos que já constam expressamente do currículo;

k) aprovar, ouvidos os departamentos interessados ou com base em propostas por eles formuladas, a inclusão de disciplinas complementares, na forma do § 3º do art. 62, bem como os respectivos pré-requisitos;

l) anular, se proposta pelo departamento interessado, a oferta de qualquer disciplina optativa, quando a respectiva matrícula não alcançar o número de 10 (dez) estudantes;

m) opinar, para decisão do Diretor, sobre jubilação ou desligamento de alunos;

n) opinar, para deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sobre processos de revalidação de diplomas e sobre validação de estudos;

o) julgar processos de adaptação e aproveitamento de estudos;

p) opinar sobre qualquer assunto de ordem didática que lhe seja submetido pelo Diretor do Centro ou Faculdade, pelo Coordenador do Curso ou pelos Chefes de Departamentos;

q) exercer as demais atribuições que se incluam, de maneira expressa ou implícita, no âmbito de sua competência.

§ 1º As propostas de alterações a que se referem às letras *b, j* e *k* deste artigo deverão ser encaminhadas à Reitoria, com antecedência mínima de 06 (seis) meses de sua vigência.

§ 2º Além das atribuições constantes deste artigo, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão baixará normas complementares disciplinando atribuições específicas das coordenações de pós-graduação.

Art. 6º Compete a cada Conselho de Centro ou Conselho Departamental:

a) funcionar como órgão deliberativo do Centro ou Faculdade, em todos os assuntos de sua competência, e como órgão consultivo de sua Diretoria;

b) indicar 06 (seis) nomes que deverão integrar a lista sêxtupla a ser apresentada ao Reitor, até 04 (quatro) meses depois de sua posse, para escolha e nomeação do Diretor e do Vice-Diretor do respectivo Centro ou Faculdade;

c) aprovar ou modificar o Regimento do Centro ou Faculdade, submetendo-o, em seguida, à deliberação do Conselho Universitário;

d) exercer todas as atribuições que lhe sejam conferidas por este Regimento Geral, em matéria de pessoal docente, discente e técnico-administrativo;

e) aprovar, sujeito à homologação do Conselho Universitário, o afastamento de professores para outras instituições de ensino superior mantidas pelo Governo Federal;

f) aprovar, sujeito à homologação do Conselho Universitário, transferência, para o respectivo Centro ou Faculdade, de professores pertencentes a outras instituições de ensino superior mantidas pela União, exigindo-se votação de 2/3 (dois terços) quando se tratar de professor titular;

g) pronunciar-se, à vista de parecer do Departamento interessado, sobre afastamento de docentes para seguir cursos de pós-graduação e cursos ou estágios de aperfeiçoamento e de especialização;

h) propor, pelo voto de 2/3 (dois terços) de seus membros, ao Conselho Universitário, medidas disciplinares de afastamento ou destituição do Diretor do Centro ou Faculdade;

i) homologar atos de Departamento do Centro ou Faculdade relativos a medidas disciplinares de afastamento ou destituição dos respectivos chefes;

j) escolher, em votação secreta, dentre os professores em exercício pertencentes ao respectivo Centro ou Faculdade, 02 (dois) representantes junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como os seus suplentes;

k) exercer, ao nível da Administração Escolar, atividades de fiscalização e adotar ou propor, conforme o caso, medidas de natureza preventiva ou corretiva que estejam no âmbito de suas atribuições;

l) julgar recursos de atos do Diretor, dos Coordenadores de Cursos e dos Chefes de Departamentos;

m) supervisionar e articular, ao nível de Administração Escolar, os Departamentos e as atividades de ensino, pesquisa e extensão;

n) propor a concessão de títulos de Professor Emérito e de Professor *Honoris Causa;*

o) apreciar os planos de novos cursos de graduação e pós-graduação, submetendo-os à consideração do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

p) propor ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ouvida a coordenação de curso competente, a transformação ou a supressão de cursos mantidos no âmbito do Centro ou Faculdade;
q) apreciar, depois de aprovados no âmbito departamental, os projetos de cursos de especialização e aperfeiçoamento, para posterior encaminhamento ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
r) homologar as linhas e projetos de pesquisa, os projetos de cursos e atividades de extensão, aprovados em âmbito departamental;
s) estabelecer mecanismos de apoio e controle que assegurem às coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação dos Centros ou Faculdades correspondentes, desenvolver, harmônica e eficientemente, as atividades curriculares planejadas;
t) exercer as demais atribuições que se incluam, de maneira expressa ou implícita, no âmbito de sua competência.

Art. 7º Na indicação de nomes para escolha de Diretor ou Vice-Diretor, observar-se-ão ainda as seguintes prescrições:
I - Antes de ser encaminhada a lista sêxtupla, resultante de votação procedida de acordo com a letra *b* do artigo precedente, os que nela forem indicados manifestarão, em documento escrito, a disposição de, se escolhidos, aceitar a nomeação para o cargo.
II - Na hipótese de recusa de um ou mais dos indicados, repetir-se-á o processo para completar o total de 06 (seis) nomes.

SEÇÃO II
COLEGIADOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

Art. 8º As competências do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Conselho de Curadores serão exercidas na forma do Estatuto.

CAPÍTULO II
FUNCIONAMENTO DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

Art. 9º Os colegiados deliberativos da Universidade reunir-se-ão ordinariamente, pelo menos 02 (duas) vezes por semestre, na forma do que seja previsto em regimento ou em normas próprias, e, extraordinariamente, sempre que necessário, respeitados os casos especiais previstos no Estatuto e neste Regimento Geral.

Art. 10. A convocação de colegiado deliberativo será feita com antecedência mínima de 24 (vinte e quatro) horas, em documento escrito, pelo seu Presidente ou, excepcionalmente, por 2/3 (dois terços) de seus membros, com indicação da pauta de assuntos a ser considerada na reunião.
Parágrafo único. A antecedência de 24 (vinte e quatro) horas poderá ser abreviada e a indicação da pauta omitida quando ocorrerem motivos excepcionais a serem justificados no documento de convocação ou no início da reunião.

Art. 11. Os colegiados deliberativos reunir-se-ão com a presença da maioria dos seus membros.

Art. 12. Será obrigatório, preferindo a qualquer outra atividade universitária, o comparecimento dos membros docentes às reuniões dos colegiados deliberativos.

Art. 13. As reuniões dos colegiados deliberativos deverão ser programadas de modo que seja reduzida a um mínimo, quando não eliminada, a sua interferência no andamento normal dos demais trabalhos universitários.

Art. 14. Nas faltas ou impedimentos do presidente de colegiado deliberativo ou de seu substituto legal, a presidência será exercida pelo seu membro mais antigo no magistério da Universidade.

Art. 15. Sempre que esteja presente à reunião de qualquer colegiado deliberativo da Universidade, o Reitor assumirá a presidência dos trabalhos.

Art. 16. As deliberações dos colegiados serão tomadas por maioria de votos dos membros presentes, a partir do mínimo fixado no art. 11, respeitados os casos em que expressamente se exija número mais alto de votos.
§ 1º A votação será simbólica, nominal ou secreta, adotando-se a primeira forma sempre que uma das outras não seja requerida, nem esteja expressamente prevista.

§ 2º Além do seu voto, o presidente de colegiado deliberativo terá, também, nos casos de empate, o voto de qualidade.

§ 3º Excetuada a hipótese do parágrafo anterior, os membros dos colegiados terão direito apenas a 01 (um) voto nas deliberações, mesmo quando a eles pertençam sob dupla condição.

Art. 17. De cada reunião de colegiado deliberativo lavrar-se-á ata assinada pelo Secretário, que será lida na reunião seguinte e, após aprovada, subscrita pelo presidente e demais membros presentes.

Art. 18. Além das aprovações, autorizações, homologações e atos outros, comuns a todos os colegiados, que, registrados em ata, se resolvam em anotações, despachos e comunicações de Secretaria, as decisões do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão poderão, conforme a sua natureza, revestir a forma de Resoluções ou de Provimentos a serem baixados pelo Reitor.

Parágrafo único. Os Provimentos, para efeito deste Regimento Geral, serão adotados sob imperativo de urgência em matéria de competência final de órgão superior, ao qual deverão ser encaminhados, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, para o necessário referendo.

Art. 19. O Reitor poderá vetar deliberações do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, submetendo o seu veto à aprovação dos mesmos colegiados, com as razões que o fundamentaram, no prazo de 10 (dez) dias.

Parágrafo único. A rejeição do veto do Reitor por 2/3 (dois terços) dos membros do colegiado competente importará em aprovação definitiva da deliberação impugnada.

Art. 20. Das decisões de colegiado deliberativo caberá recurso para o colegiado imediatamente superior, obedecida a seguinte ordem:

a) de departamento e de coordenação de curso, para o Conselho de Centro ou Conselho Departamental do respectivo Centro ou Faculdade;

b) do Conselho de Centro ou Conselho Departamental, conforme a matéria versada, para o Conselho Universitário ou para o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

c) do Conselho de Curadores, para o Conselho Universitário;

d) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, para o Conselho Universitário, nas hipóteses do art. 18 do Estatuto;

e) do Conselho Universitário, para o Conselho Nacional de Educação, igualmente nas hipóteses do art. 18 do Estatuto.

Art. 21. O prazo para apresentação dos recursos previstos no artigo anterior, será de 07 (sete) dias, nos casos das letras *a, b, c* e *d,* e de 15 (quinze) dias, no caso da letra *e,* contado a partir da data do conhecimento, pelo interessado, da decisão objeto do recurso.

Art. 22. Os regimentos específicos, de que trata a letra **c** do art. 3º do Estatuto, complementarão as disposições deste capítulo.

SUBTÍTULO II
DOS ÓRGÃOS EXECUTIVOS

Art. 23. São os seguintes, na forma do Estatuto, os órgãos executivos da Universidade, distribuídos pelos dois níveis de sua estrutura:

a) na Administração Escolar - os Centros e as Faculdades;

b) na Administração Superior - a Reitoria.

CAPÍTULO I
CENTROS E FACULDADES

Art. 24. Os Centros e Faculdades, em número de 09 (nove), constantes do Estatuto, são coordenações de departamentos situados em determinada área de estudos.

Art. 25. O Diretor de Centro ou Faculdade, escolhido e nomeado na forma do Estatuto e deste Regimento Geral, terá as seguintes atribuições, além de outras funções decorrentes dessa condição: **(Nova redação dada pelo Prov. nº 02/1996).**

a) administrar e representar o Centro ou Faculdade;

b) convocar e presidir as reuniões do respectivo Conselho de Centro ou Conselho Departamental;

c) cumprir e fazer cumprir as deliberações do Conselho de Centro ou Conselho Departamental e dos órgãos da administração superior da Universidade, assim como as instruções e determinações do Reitor;
d) cumprir e fazer cumprir as disposições do Estatuto da Universidade, deste Regimento Geral e do Regimento do Centro ou Faculdade;
e) assinar diplomas e certificados, na forma deste Regimento Geral;
f) exercer atividades de supervisão, coordenação e fiscalização;
g) constituir comissões para estudo de assuntos específicos;
h) manter a disciplina, aplicar as penalidades de sua competência e representar ao Reitor nos casos em que as penalidades devam ser por ele aplicadas;
i) adotar, em casos de urgência, medidas que se imponham em matéria de competência do Conselho de Centro ou do Conselho Departamental, submetendo o seu ato à ratificação deste ou daquele órgão, na primeira reunião subsequente;
j) integrar o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
k) apresentar ao Reitor, na primeira quinzena do mês de janeiro, relatório circunstanciado de sua administração no ano anterior, propondo as providências necessárias à maior eficiência das atividades escolares;
l) decidir, ouvida a coordenação de curso interessada, sobre jubilação de alunos.

Art. 26. Ao Vice-Diretor, escolhido e nomeado na forma do Estatuto e deste Regimento Geral, caberá substituir o Diretor em suas faltas e impedimentos e encarregar-se de parte da direção do Centro ou da Faculdade, por delegação expressa do Diretor.
Parágrafo único. Nas faltas e impedimentos simultâneos do Diretor e do Vice-Diretor, a Diretoria será exercida pelo mais antigo no magistério da Universidade, dentre os chefes de Departamento.

Art. 27. O chefe de cada Departamento, eleito na forma do Estatuto e deste Regimento Geral, terá as seguintes atribuições, além de outras funções decorrentes dessa condição:
a) convocar e presidir as reuniões do Departamento;
b) administrar e representar o Departamento;
c) submeter, na época devida, à consideração do Departamento, plano das atividades a serem desenvolvidas em cada período letivo;
d) designar professores-orientadores, por solicitação dos coordenadores de curso;
e) coordenar, no plano executivo, os cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, bem como os projetos de pesquisa de responsabilidade do Departamento;
f) assinar, na forma dos artigos 135 e 136 deste Regimento Geral, os certificados dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, bem como os de disciplinas isoladas, de responsabilidade do Departamento;
g) fiscalizar a observância do regime escolar, no âmbito do Departamento, o cumprimento dos programas das disciplinas e a execução dos demais planos de trabalho;
h) fiscalizar a frequência dos docentes e do pessoal técnico-administrativo lotado no Departamento, comunicando-a, em tempo hábil, ao Diretor do Centro ou Faculdade;
i) velar pela ordem no âmbito do Departamento, adotando as medidas necessárias e representando ao Diretor do Centro ou Faculdade, quando se imponha a aplicação de sanções disciplinares;
j) apresentar ao Diretor do Centro ou Faculdade, no fim de cada período letivo, o relatório das atividades departamentais, sugerindo as providências cabíveis para maior eficiência do ensino, da pesquisa e da extensão;
k) cumprir e fazer cumprir as disposições do Regimento do Centro ou Faculdade, deste Regimento Geral e do Estatuto, assim como as deliberações do Departamento e dos órgãos da administração escolar e superior da Universidade;
l) adotar, em casos de urgência, medidas que se imponham em matéria de competência do Departamento como colegiado, submetendo o seu ato à ratificação deste, na primeira reunião subsequente.
§ 1º Ao Subchefe do Departamento caberá substituir o Chefe nas suas faltas e impedimentos e, quando for o caso, encarregar-se de parte das atribuições do Chefe, por delegação deste.
§ 2º O Chefe de Departamento poderá designar docentes para exercer as atribuições referidas na letra **e** deste artigo.

Art. 28. O coordenador de cada Curso terá as seguintes atribuições, além de outras funções decorrentes dessa condição:
a) convocar e presidir as reuniões da Coordenação de Curso;

b) administrar e representar a Coordenação de Curso;
c) submeter à Coordenação de Curso, na época devida, o plano das atividades didáticas a serem desenvolvidas em cada período letivo, incluindo a proposta da lista de ofertas e o plano de ensino das disciplinas;
d) indicar, para designação pelo Chefe de Departamento, professores-orientadores para os alunos do Curso;
e) autorizar, na forma do art. 101 deste Regimento Geral, trancamento de matrícula nas disciplinas do Curso;
f) manter-se em entendimento permanente com o Supervisor do Setor de Controle Acadêmico do Centro ou Faculdade, para as providências de ordem administrativa necessárias às atividades de integração do ensino;
g) velar pela disciplina e o pleno funcionamento das atividades letivas e administrativas no âmbito da Coordenação, adotando as medidas necessárias e representando ao Diretor do Centro ou Faculdade, quando se imponha aplicação disciplinar, e ao Chefe do Departamento, nos demais casos;
h) apresentar ao Diretor do Centro ou Faculdade, no fim de cada período letivo, o relatório das atividades da Coordenação, sugerindo as providências cabíveis para maior eficiência do ensino;
i) cumprir e fazer cumprir as disposições do Regimento do Centro ou Faculdade, deste Regimento Geral e do Estatuto, assim como as deliberações da Coordenação e dos órgãos da administração escolar e superior da Universidade;
j) adotar, em casos de urgência, medidas que se imponham em matéria da competência da Coordenação do Curso, submetendo seu ato à ratificação desta, na primeira reunião subsequente.

Parágrafo único. Além das atribuições constantes deste artigo, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão baixará normas complementares disciplinando atribuições específicas dos coordenadores de cursos de pós-graduação.

Art. 29. Em cada Centro ou Faculdade haverá uma secretaria e, para efeito executivo das atividades didáticas de seus cursos, um setor de controle acadêmico, subordinado diretamente à respectiva Diretoria, o qual se relacionará, a um tempo, com os departamentos, com as coordenações de curso e com o Departamento de Ensino de Graduação.

§ 1º O titular da secretaria será designado pelo Reitor, por indicação do Diretor respectivo.

§ 2º A secretaria de cada Centro ou Faculdade disporá de uma seção de expediente, a ser chefiada por servidor designado pelo Reitor, igualmente por indicação do Diretor do Centro ou Faculdade.

§ 3º Para efeito de integração das Coordenações de Curso ao nível dos Centros e Faculdades, haverá em cada um destes órgãos um supervisor designado pelo Reitor por indicação do Diretor respectivo, e ao qual ficará subordinado o setor de controle acadêmico.

Art. 30. Em cada departamento e em cada Coordenação de Curso haverá uma seção de expediente, cujos titulares serão designados pelo Reitor, por indicação dos respectivos chefes ou coordenadores de curso, através do Diretor do Centro ou Faculdade.

CAPÍTULO II
REITORIA

Art. 31. A Reitoria, órgão superior executivo da Universidade, será exercida pelo Reitor, na forma do Estatuto.

Art. 32. Os órgãos suplementares, subordinados à Reitoria, terão Diretores nomeados na forma do Estatuto.

Art. 33. O Diretor de Órgão Suplementar terá as seguintes atribuições, além de outras funções decorrentes de sua condição:
a) administrar e representar o órgão;
b) elaborar e submeter à aprovação do Reitor o plano anual de atividades do Órgão e planos ou projetos isolados;
c) velar pela ordem e eficiência dos trabalhos, representando ao Reitor nos casos de indisciplina;
d) exercer atividades de fiscalização no âmbito de atuação do Órgão;
e) cumprir e fazer cumprir as disposições estatutárias e regimentais que lhe sejam aplicáveis;
f) cumprir e fazer cumprir as instruções e determinações do Reitor;
g) apresentar ao Reitor, até 15 de janeiro de cada ano, relatório das atividades do Órgão no ano anterior.

Art. 34. Em cada Órgão Suplementar haverá uma Seção de Expediente, cujo titular será designado pelo Reitor, mediante indicação do respectivo Diretor.

Art. 35. O pessoal necessário aos diversos órgãos e serviços será especificado no Regimento da Reitoria, o qual complementará as disposições deste capítulo.

TÍTULO II
DO REGIME DIDÁTICO-CIENTÍFICO
SUBTÍTULO I
DO ENSINO
CAPÍTULO I
CURSOS
SEÇÃO I
CURSOS DE GRADUAÇÃO

Art. 36. Além de cursos de graduação de duração plena, poderão, para atender às necessidades do mercado de trabalho, ser organizados cursos de curta duração, destinados a proporcionar habilitação intermediária de grau superior.

Art. 37. Para efeito do que dispõe o artigo anterior, entendem-se como de curta duração os cursos e habilitações para os quais se exija, de acordo com o disposto no art. 64, a integralização de número de créditos não inferior a 80 (oitenta), nem superior a 120 (cento e vinte), salvo disposição em contrário em currículo mínimo fixado pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 38. Os cursos de graduação terão como objetivo a formação básica e profissional do aluno, desenvolvida em dois ciclos integrados de estudos, denominados, respectivamente, Ciclo Básico e Ciclo Profissional.

Art. 39. O Ciclo Básico se constituirá de disciplinas de formação básica e disciplinas de formação geral de um ou mais ciclos profissionais.

Parágrafo único. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão regulamentará as disposições deste artigo.

Art. 40. Os cursos e habilitações de cursos desenvolvidos em curta duração não incluirão o Ciclo Básico em seus currículos.

Art. 41. O Ciclo Profissional de cada curso de graduação, ministrado em duração plena, poderá abranger uma ou mais habilitações acadêmicas ou profissionais.

Art. 42. A coordenação didática e a supervisão geral dos estudos de graduação e de pós-graduação far-se-ão com observância das prescrições contidas nos artigos seguintes deste Regimento Geral.

Art. 43. Cada Ciclo Profissional terá coordenação própria, organizada na forma dos artigos 40 a 42 do Estatuto da Universidade, dos artigos 5º e 28 deste Regimento e de normas baixadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 44. A Coordenação de Curso estenderá sua competência didático-pedagógica às disciplinas do Ciclo Básico, as quais constituirão, em cada currículo, uma unidade curricular nuclear.

Art. 45. A Coordenação da Formação Pedagógica nas Licenciaturas far-se-á na forma dos artigos 47 e 48 deste Regimento Geral.

Art. 46. A supervisão geral da graduação na Universidade caberá, no plano executivo, ao Pró-Reitor de Graduação e, no plano deliberativo, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 47. A Coordenação da Formação Pedagógica nas Licenciaturas, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, terá um colegiado próprio, com mandato de 03 (três) anos, sendo permitida uma única recondução, e integrado: (**Nova redação dada pelo Prov. nº 3/CONSUNI, de 12 de novembro de 2015**)

a) pelo coordenador da Formação Pedagógica nas Licenciaturas, designado pelo diretor da Faculdade de Educação;

b) por um representante de cada disciplina pedagógica das licenciaturas, designado pelos respectivos chefes dos departamentos;
c) por um docente responsável pelo estágio supervisionado de prática de ensino em cada Curso de Licenciatura, designado pelo respectivo Conselho Departamental;
d) por um coordenador de Curso de Licenciatura da UFC, representante de cada unidade acadêmica que possuir curso de licenciatura, indicados pelo Fórum de Coordenadores;
e) pela representação estudantil, indicada na forma do artigo 105 do Estatuto da Universidade.

Art. 48. As atribuições da Coordenação da Formação Pedagógica nas Licenciaturas serão fixadas por normas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

SEÇÃO II
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Art. 49. Revogado. **(Revogados pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 50. O curso de mestrado acadêmico ou profissional deverá ser concluído no prazo máximo de 30 meses, com acréscimo de até 3 meses, caso seja de interesse do colegiado do programa a quem cabe informar da decisão à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. (**Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014.**
Parágrafo único. Por decisão de pelo menos 2/3 (dois terços) de seu colegiado, o curso de mestrado acadêmico ou profissional pode estabelecer em seu regimento interno o prazo de conclusão em até 24 (vinte e quatro) meses, mantendo-se o acréscimo máximo permitido. (**Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014.**

Art. 51. Revogado. **(Revogados pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 52. O curso de doutorado deverá ser concluído no prazo máximo de 60 (sessenta) meses, com acréscimo de até 6 (seis) meses, caso seja de interesse do colegiado do programa, a quem cabe informar da decisão à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. (**Nova redação dada pelo Provimento nº 2 /CONSUNI, de 7 de novembro de 2014.**
Parágrafo único. Por decisão de pelo menos 2/3 (dois terços) de seu colegiado, o curso de doutorado pode estabelecer em seu regimento interno o prazo de conclusão em até 48 (quarenta e oito) meses, mantendo-se o acréscimo máximo permitido. (**Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014.**

Art. 53. A coordenação didática de cada curso de pós-graduação ficará a cargo da Coordenação do Curso correspondente, organizada na forma do que dispõe o artigo 54 do Estatuto.

Art. 54. Os cursos de pós-graduação poderão ser mantidos exclusivamente pela Universidade ou resultar da associação desta com outras instituições públicas ou privadas.

Art. 55. A Coordenação Geral de Pós-Graduação da Universidade caberá, no plano deliberativo, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, no plano executivo, ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação.

Art. 56. A fim de assegurar a validade nacional dos diplomas correspondentes aos cursos de pós-graduação que venha a criar, a Universidade pleiteará ao Conselho Nacional de Educação, na forma da lei, o credenciamento desses cursos.

SEÇÃO III
OUTRAS MODALIDADES DE CURSOS

Art. 57. Cada curso de pós-graduação *lato sensu* ou de extensão estará sujeito a um projeto de curso específico elaborado pelo respectivo professor, ou grupo de professores, e aprovado pelo órgão a que esteja afeta a sua coordenação. (**Nova redação dada pelo Provimento nº2 /CONSUNI, de 7 de novembro de 2014.**

Art. 58. Os cursos de pós-graduação *lato sensu,* cujo conteúdo não ultrapasse o âmbito de uma unidade acadêmica, serão por esta coordenados; os que envolvam mais de uma unidade acadêmica,

serão coordenados pela unidade acadêmica preponderante. (**Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014.**

Art. 59. Depois de aprovados no âmbito departamental:

I - os projetos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* serão submetidos, sucessivamente, à apreciação do conselho da unidade acadêmica e da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG/CEPE) e, em seguida, encaminhados ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação para efeito de registro, divulgação e supervisão;

II - a aprovação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser pautada segundo as normas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) que, por conseguinte, devem estar em consonância com a legislação federal vigente;

III - os projetos de cursos de pós-graduação *lato sensu* oriundos de programas e ações de interesse institucional deverão dispensar o trâmite do colegiado do departamento e da unidade acadêmica, e serem encaminhados à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG/CEPE). **(nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 20 de janeiro de 2016)**

Art. 60. A coordenação geral dos cursos de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão caberá, no plano executivo, aos pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão, respectivamente, e, no plano deliberativo, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CAPÍTULO II
CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Art. 61. O currículo de cada curso abrangerá uma sequência ordenada de disciplinas, hierarquizadas por meio de pré-requisitos, cuja integralização dará direito ao correspondente diploma ou certificado.

Art. 62. Para efeito do que dispõe o artigo anterior, entender-se-á:

a) por disciplina, o conjunto de estudos e atividades correspondentes a um plano de ensino e programa desenvolvidos num período letivo, com um mínimo de horas prefixadas;

b) por pré-requisito, uma ou mais disciplinas cujo estudo, com o necessário aproveitamento, seja exigido para matrícula em nova disciplina.

§ 1º As disciplinas poderão ser regulares ou complementares, atribuindo-se a umas e outras caráter obrigatório ou optativo.

§ 2º São consideradas regulares as disciplinas que figurem expressamente nos currículos aprovados para os vários cursos, e complementares as que forem posteriormente oferecidas à matrícula, em caráter excepcional.

§ 3º A Coordenação do curso proporá as disciplinas complementares, ouvidos os departamentos interessados, para aprovação do Conselho de Centro ou do Conselho Departamental e homologação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 63. As disciplinas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* serão individualizadas por um código identificador que as antecede. **Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 64. O controle da integralização curricular será feito pelo sistema de créditos-hora, correspondendo um crédito a 16 (dezesseis) horas do total mínimo prefixado para a disciplina em que o aluno seja aprovado. **(nova redação dada pela Resolução nº 02/CONSUNI, de 20/05/2005)**.

Parágrafo único. A hora-crédito não poderá alcançar menos de 50 (cinquenta) minutos de trabalho efetivo, podendo a Universidade determinar, mediante normas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que a sua duração ultrapasse esse limite em atividade de laboratório, de biblioteca, de campo e em outras que venham a ser previstas. **(nova redação dada pela Resolução nº 02 /CONSUNI, de 20/05/2005).**

Art. 65. O Ciclo Básico de graduação compreenderá, pelo menos, 24 (vinte e quatro) créditos, a serem obtidos mediante o estudo das disciplinas constantes do Anexo I deste Regimento Geral.

Art. 66. O Ciclo Básico ficará incorporado, para todos os efeitos de conteúdo e duração, ao currículo pleno dos cursos de graduação para os quais for estabelecido.

Art. 67. As disposições dos artigos 61 a 64 aplicam-se aos cursos de pós-graduação e, no que couber, aos de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão.

Art. 68. Os currículos dos cursos de graduação constarão do presente Regimento, como anexos, e os dos demais cursos figurarão nos planos respectivos.

Art. 69. O plano de ensino de cada disciplina será elaborado pelo respectivo professor, ou grupo de professores, com aprovação pelo departamento em que se inclua a disciplina e, em seguida, pelo colegiado de coordenação do correspondente ciclo ou curso.

Art. 70. Do plano de ensino constarão, para efeito de sua inclusão nas listas de ofertas, a que se refere o art. 86, além do enunciado da disciplina, do código e dos pré-requisitos exigidos, o programa com a ementa ou súmula dos temas nele incluídos, os objetivos pretendidos e a metodologia a ser utilizada.

Art. 71. Aos programas das disciplinas afins, lecionadas a um mesmo nível, corresponderá um plano de execução elaborado em conjunto pelos respectivos professores.

Parágrafo único. O plano de execução consistirá na integração dos programas das várias disciplinas afins num esquema orgânico, em que serão previstas as suas conexões e interrelações quanto a conteúdo e métodos, assim como a contribuição de cada uma para o ensino das demais.

CAPÍTULO III
ESTÁGIOS

Art. 71-A. Considera-se estágio curricular o processo interdisciplinar e avaliativo, articulador da indissociabilidade teoria/prática e ensino/pesquisa/extensão, que objetiva proporcionar ao aluno-estagiário alternativas que integrem a formação profissional, devendo ser realizado em organizações definidas e aprovadas pela UFC.

Parágrafo único. O estágio compreende:

I - estagio curricular obrigatório, contemplado no projeto pedagógico de cada curso;

II - estágio curricular não obrigatório, realizado em organizações de interesse do aluno.

Art. 71-B. O estágio curricular será desenvolvido sob a coordenação, regência, orientação, avaliação e supervisão docente, conforme definido no projeto pedagógico de cada curso.

Parágrafo único. A atividade de estagio será gerenciada, em cada unidade acadêmica, por um Coordenador de Apoio Acadêmico. **(acrescentado pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

CAPÍTULO IV
ADMISSÃO AOS CURSOS

Art. 72. A admissão aos cursos de graduação que se ministrem em duração plena far-se-á mediante Concurso vestibular, único e unificado, aberto, independentemente de adaptação, a candidatos que hajam concluído os estudos de ensino médio ou equivalente.

Art. 73. O Concurso Vestibular abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do ensino médio, sem ultrapassar este nível de complexidade, e terá por objetivos:

a) avaliar a formação dos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores de graduação;

b) classificar os candidatos até o limite das vagas fixadas.

Art. 74. Em nenhuma hipótese, será classificável o candidato que obtiver resultado nulo em qualquer disciplina incluída no Concurso Vestibular.

Art. 75. A fixação de vagas para o Concurso Vestibular será determinada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, mediante proposta do Pró-Reitor de Graduação, ouvidos os Centros e Faculdades, e as inscrições poderão fazer-se para toda uma área ou diretamente para o curso pretendido, segundo normas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 76. As disposições deste capítulo aplicam-se aos cursos e habilitações de curta duração, com as seguintes variantes:

I - O Concurso Vestibular poderá ser específico.

II - A fixação de vagas e as inscrições far-se-ão diretamente para o curso ou habilitação pretendidos.

Art. 77. Em qualquer hipótese, o Concurso Vestibular só terá validade para o período letivo a que esteja expressamente referido.

Art. 78. O planejamento, a execução e a coordenação do Concurso Vestibular caberão a uma Comissão Permanente, subordinada ao Pró-Reitor de Graduação, e constituída segundo normas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Parágrafo único. A Comissão Permanente, de que trata este artigo, proporá, para aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, normas e instruções complementares ao processo de realização do Concurso Vestibular.

Art. 79. Independentemente de Concurso Vestibular, respeitada a norma do art. 92, a admissão aos cursos de graduação será ofertada, privativamente, a candidatos já diplomados em cursos de graduação, candidatos transferidos de outras Instituições de Ensino Superior e a alunos participantes de programas de dupla diplomação, objeto de acordo celebrado entre a UFC e Instituições de Ensino Superior Estrangeiras. **(nova redação aprovada na sessão do CONSUNI de 19/06/2008).**

Art. 80. Só poderão ser admitidos em cursos de pós-graduação os candidatos diplomados em cursos de graduação que tenham sido aprovados no processo de seleção dentro do limite de vagas. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 81. A admissão aos cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros far-se-á de acordo com os planos respectivos.

CAPÍTULO V
MATRÍCULA E TRANSFERÊNCIA

Art. 82. A matrícula será feita por disciplinas.

Art. 83. A matrícula nos cursos de graduação, renovável antes de cada período letivo a cursar, distingue-se em matrícula institucional, que assegura ao candidato a condição de membro do corpo discente da Universidade, e matrícula curricular, por disciplina, que assegura ao aluno regular o direito a cumprir determinado currículo para obtenção do diploma correspondente.

§ 1º A matrícula institucional far-se-á no Departamento de Ensino de Graduação.

§ 2º A matrícula curricular abrangerá uma fase de instrução e orientação e outra de matrícula propriamente dita e será feita segundo normas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§ 3º Não será permitida a matrícula simultânea em 02 (dois) ou mais cursos de graduação da Universidade.

§ 4º O estudante de graduação somente poderá realizar “Matrícula Institucional”, após ter cursado e integralizado todas as disciplinas dos dois primeiros períodos letivos do curso para o qual ingressou.

§ 5º Não será permitida matrícula institucional em mais de 04 (quatro) períodos letivos.

Art. 84. A matrícula nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* será feita de acordo com as normas aprovadas pela Câmara de Pesquisa e Pós-graduação (CPPG/CEPE). **(Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 85. Não será permitida a matrícula simultânea:

a) em dois cursos de Mestrado ou de Doutorado;
b) num curso de Mestrado e num de Doutorado;
c) num curso de graduação e num de Mestrado ou de Doutorado.

Parágrafo único. Poderá ocorrer a matrícula simultânea num curso de aperfeiçoamento ou de especialização e num curso de mestrado ou de doutorado, desde que expressamente autorizada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ao qual o aluno encontra-se matriculado. **(*caput* do art. 85 e §único. Nova redação dada pelo Prov. nº 04/20110)**

Art. 86. A escolha das várias disciplinas, para efeito de matrícula, dependerá de sua inclusão na lista de ofertas relativa ao período letivo considerado, a ser aprovada pelo órgão de coordenação do curso, ouvidos os departamentos interessados.

Parágrafo único. Além de outros elementos que se tenham como necessários, as listas de ofertas incluirão, com o código e o enunciado das várias disciplinas, os cursos ou ciclos a que se destinem os

pré-requisitos exigidos, o número de créditos, os horários das correspondentes atividades e o máximo de vagas abertas para cada uma delas.

Art. 87. O órgão de coordenação de curso, por proposta dos departamentos interessados, poderá anular, *a posteriori,* a oferta de qualquer disciplina optativa, se a respectiva matrícula não alcançar o número de 10 (dez) estudantes.

Art. 88. Exigir-se-á para a primeira matrícula:
a) em cursos de curta duração e no Ciclo Básico dos cursos de graduação em duração plena, a classificação no Concurso Vestibular relativo ao período letivo considerado;
b) em ciclo profissional de curso de graduação, a conclusão do Ciclo Básico correspondente, ressalvado o disposto no art. 89;
c) em modalidade especial de curso de graduação, aberta privativamente a diplomados, e no caso do § 4º do art. 102, a prova do correspondente diploma;
d) em curso de pós-graduação, a prova de diploma de graduação, o julgamento favorável obtido na competente seleção e o atendimento dos requisitos previstos no plano de cada curso;
e) em cursos de especialização e de aperfeiçoamento, a prova do diploma de graduação e o atendimento dos demais requisitos previstos no plano de cada curso;
f) em curso de extensão, o preenchimento das condições que sejam requeridas.

Art. 89. Após a obtenção da metade dos créditos previstos para o Ciclo Básico do seu curso, poderá o aluno matricular-se em disciplinas do Ciclo Profissional, na forma do que dispuser o Anexo I deste Regimento Geral.

Art. 90. Nos casos de aproveitamento de estudos, com ou sem adaptação, a matrícula se fará à vista e na forma do que resultar do processo respectivo.

Art. 91. A matrícula para prosseguimento de estudos será feita com observância dos pré-requisitos e demais exigências constantes da lista de ofertas relativa ao período letivo.

Art. 92. Sempre que o número de vagas oferecidas para um curso, ciclo, habilitação ou disciplina seja inferior ao dos candidatos que as pleiteiem, a matrícula será precedida de classificação, a fazer-se com base nos seguintes elementos:
a) seleção a que se refere o art. 80, na hipótese da letra *d* do art. 88;
b) seleção a ser prescrita nas hipóteses das letras *c, e* e *f* do art. 88;
c) resultado dos pré-requisitos ou, não havendo pré-requisitos, conforme decida o órgão de coordenação do curso, nas disciplinas pleiteadas para prosseguimento de estudos.

Art. 93. Nenhuma matrícula será concedida enquanto o número total de créditos, que correspondam às disciplinas pleiteadas pelo estudante, não se comportar dentro dos limites mínimo e máximo de duração fixados para cada Curso ou Ciclo. (Prov. 07/93).
§ 1º O número mínimo e máximo de créditos, referente à matrícula em cada período letivo, será fixado, exclusivamente, no Anexo do respectivo Curso.
§ 2º O limite mínimo, estabelecido na forma deste artigo, não será levado em conta quando as disciplinas pleiteadas sejam as últimas necessárias à conclusão do curso, enquanto o limite máximo, previsto no referido Anexo, não poderá, em nenhuma hipótese, ser inobservado.

Art. 94. A matrícula poderá fazer-se com aproveitamento de estudos realizados para ciclos, cursos e habilitações da mesma duração ou de duração diferente.
Art. 94-A. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração de seus cursos, obedecidos os parâmetros fixados em Resolução específica. **(acrescentado pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Art. 95. O aproveitamento de estudos far-se-á diretamente quando a disciplina já estudada pelo aluno tiver, em conteúdo, carga horária e observância de diretrizes curriculares, desenvolvimento equivalente ou superior à do ciclo, curso ou habilitação que se pretende. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Art. 96. O aproveitamento de estudos far-se-á mediante adaptação quando, não ocorrendo a hipótese do artigo anterior, houver elementos comuns entre a disciplina estudada e a que seja pleiteada em seu lugar.

Parágrafo único. A adaptação será feita com observância das seguintes prescrições:

I - Quando a disciplina já estudada tiver duração igual ou superior à pleiteada e o seu conteúdo for idêntico ou equivalente ao desta última em, pelo menos, 3/4 (três quartos) do respectivo programa, exigir-se-á, para seu aproveitamento, a prestação de exame especial.

II - O exame especial poderá versar sobre os aspectos não estudados ou abranger todo o programa da disciplina pleiteada, a critério do Departamento.

III - Quando a disciplina já estudada tiver conteúdo igual ou equivalente ao da pleiteada na totalidade do respectivo programa e atingir, pelo menos, 2/3 (dois terços) de sua duração, far-se-á o aproveitamento dos créditos realmente obtidos, que serão computados na integralização do total exigido para conclusão do curso considerado.

IV - No caso do inciso precedente, não será aceito o aproveitamento de estudos quando se tratar de aluno do Ciclo Básico.

Art. 97. O aproveitamento de estudos será concedido a estudantes da UFC que, realizem estudos no Brasil, em instituições de educação superior credenciadas pelos sistemas de ensino e em cursos reconhecidos, ou em instituições estrangeiras de educação superior reconhecidas, observados os seguintes critérios: **(nova redação dada pela Resolução nº 20 /CONSUNI, de 20/12/2007)**.

§ 1º O aproveitamento de estudos não implica, necessariamente, o aproveitamento dos pré-requisitos das disciplinas estabelecidas pela UFC. **(nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI, de 20/12/2007).**

§ 2º Os estudos a que se referem o *caput* deste artigo deverão corresponder aos planos de estudos ou às orientações prévias constantes no convênio ou aprovados na coordenação do curso no qual o estudante estiver matriculado na UFC, para as disciplinas ou equivalentes a serem cursadas na(s) instituição(ões) de educação superior acima especificadas. **(nova redação dada pela Resolução nº 20 /CONSUNI, de 20/12/2007).**

§ 3º O estudante deve solicitar à Pró-Reitoria de Graduação o aproveitamento de estudos uma única vez por disciplina, requerendo a análise de disciplinas cursadas com aprovação. **(nova redação dada pela Resolução nº 20/CONSUNI, de 20/12/2007).**

§ 4º O processo de aproveitamento de estudos será homologado pelo coordenador do curso em que o estudante está matriculado, cabendo à Pró-Reitoria de Graduação a verificação e cadastramento das disciplinas devidamente aproveitadas no Histórico Escolar do estudante. **(nova redação dada pela Resolução nº 20 /CONSUNI, de 20/12/2007).**

Art. 98. Será negado o aproveitamento quando o estudo da disciplina não houver sido concluído ou, se concluído, não atender aos requisitos fixados nos artigos 95 e 96.

Art. 99. O aproveitamento de estudos em cursos de pós-graduação far-se-á segundo as normas aprovadas pela Câmara de Pesquisa e Pós-graduação (CPPG/CEPE). **(Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 100. As disciplinas cujo estudo se aproveite serão transcritas em documento próprio da Universidade, com suas notas e créditos respectivos.

Art. 101. Será permitido ao aluno trancar matrícula em uma ou mais disciplinas, por desistência ocasional de estudos, nos seguintes casos:

a) pela primeira vez, antes de decorrida a metade do período ou subperíodo letivo;

b) pela primeira vez, depois de decorrido do prazo a que se refere a letra precedente, ou mais de uma vez na mesma disciplina, dentro ou fora do prazo, por motivo de doença devidamente comprovada pelo Serviço Médico da Universidade.

§ 1º Somente será aceito o trancamento de matrícula em todas as disciplinas de um curso mediante a apresentação de documento comprobatório de um dos seguintes motivos:

1. doença, atestada pelo Serviço Médico da Universidade;
2. mudança de domicílio;
3. exercício de emprego, atestado pelo empregados;
4. obrigação de ordem militar.

§ 2º Comprovada a improcedência ou inconsistência do motivo alegado, na forma do parágrafo precedente, o aluno terá anulada a sua matrícula institucional.

§ 3º O trancamento de matrícula será autorizado pelo Coordenador do Curso, à vista de parecer favorável do professor-orientador.

§ 4º O aluno regular que não estiver cursando disciplina, por estar em situação de Trancamento Total ou de Matrícula Institucional, deverá, até os limites da prescrição prevista no art. 107, renovar, a cada período letivo, seu vínculo institucional, sob pena de cancelamento automático do mesmo. **(nova redação dada pela Resolução nº 19 /CONSUNI, de 20/12/2007).**

Art. 102. A UFC, por requerimento de interessados, aceitará a transferência de alunos regulares de outras instituições de ensino superior para cursos semelhantes ou afins, desde que ministrados por instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), na hipótese de existência de vagas, além de aprovação e classificação em processo seletivo, vedada a sua denegação em virtude de processo disciplinar em trâmite ou em razão de estar o aluno frequentando o primeiro ou o último período de curso.

§ 1º A transferência *ex-officio* será aceita, em qualquer época, independentemente de vaga, quando se tratar de aluno que, no exercício de cargo ou função pública federal civil ou militar, comprove que a remoção é de ofício e de interesse da administração, executada por meio de ato legal da autoridade competente do órgão ao qual o servidor está vinculado e para o município onde se situe a instituição recebedora, ou para localidade mais próxima desta.

§ 2º Em idêntico caso e pelos mesmos motivos, a exceção de que trata o parágrafo anterior atingirá também o dependente de militar ou de servidor público federal.

§ 3º Igualmente, desde que haja vaga, a Universidade poderá autorizar transferência de um para outro de seus cursos, dentro do mesmo Centro ou Faculdade, segundo normas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§ 4º As vagas remanescentes, após a aceitação das transferências, poderão ser preenchidas por graduados de ensino superior, de acordo com as normas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e obedecido o disposto no artigo 88 deste Regimento Geral.

Art. 103. O aluno transferido para a Universidade deverá apresentar documento de transferência expedido pela instituição de origem, acompanhado do seu histórico escolar e de um exemplar de cada um dos programas das disciplinas vencidas ou em estudo, com indicação de conteúdo e duração.

Parágrafo único. A matrícula do aluno transferido far-se-á com observância das disposições deste capítulo sobre aproveitamento de estudos, ainda que se trate do mesmo curso, inclusive no caso de militar e servidor público ou pessoas de sua família.

Art. 104. A Universidade não aceitará transferência direta para o Ciclo Básico, ou para o último período do Curso, salvo nos casos da exceção prevista nos §§ 1º e 2º do art. 102.

Parágrafo único. Nos casos de transferência para seus cursos, a Universidade aceitará como válido, independentemente de adaptação, o Ciclo Básico concluído em instituições reconhecidas, ressalvados o currículo mínimo e os pré-requisitos necessários para matrícula em disciplinas do Ciclo Profissional e entendido como Ciclo Básico, para as instituições que não o possuam, a 1ª série ou o primeiro período semestral dos cursos de graduação.

Art. 105. A Universidade igualmente expedirá aos alunos de seus cursos que assim o requeiram, guias de transferência para outras instituições nacionais ou estrangeiras, com a documentação necessária.

Art. 106. Será recusada nova matrícula ao aluno que não concluir o Ciclo Básico no prazo máximo de 04 (quatro) períodos letivos e o curso completo de graduação, incluindo o Ciclo Básico, no prazo máximo fixado, nos anexos deste Regimento, para a integralização do respectivo currículo.

Parágrafo único. Para efeito no disposto neste artigo, não será computado, no prazo de integralização de ciclo ou curso, o período correspondente a trancamento de matrícula feito com observância das disposições deste Regimento Geral, ressalvado o disposto no art. 107.

Art. 107. Prescreverá em quatro semestres letivos, seguidos ou não, o direito ao vínculo institucional por interrupção dos estudos, seja por Trancamento Total, seja por Matrícula Institucional ou por Abandono Temporário dos mesmos. Ficam ressalvados os casos previstos em lei. **(nova redação dada pela Resolução nº 19 /CONSUNI, de 19/12/2007).**

Parágrafo único. O prazo fixado neste artigo não dispensa o aluno da obrigação prevista no § 4º do art. 101, nem das necessárias adaptações curriculares.

Art. 108. Considerar-se-ão nulas, para todos os efeitos, as matrículas feitas com inobservância de qualquer das exigências, condições ou restrições constantes da legislação em vigor, do Estatuto da Universidade, deste Regimento Geral, ou de normas aprovadas complementarmente pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CAPÍTULO VI
AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR

Art. 109. A avaliação do rendimento escolar será feita por disciplina e, quando se fizer necessário, na perspectiva de todo o curso, abrangendo sempre a assiduidade e a eficiência, ambas eliminatórias por si mesmas.

§ 1º Entende-se por assiduidade a frequência às atividades correspondentes a cada disciplina.

§ 2º Entende-se por eficiência o grau de aproveitamento do aluno nos estudos desenvolvidos em cada disciplina.

Art. 110. A verificação da eficiência em cada disciplina será realizada progressivamente durante o período letivo e, ao final deste, de forma individual ou coletiva, utilizando formas e instrumentos de avaliação indicados no plano de ensino e aprovados pelo Departamento.

§ 1º As avaliações escritas, após corrigidas, e suas notas transcritas nos mapas de notas pelo professor, serão devolvidas ao aluno.

§ 2º A devolução de que trata o parágrafo anterior deverá fazer-se pelo menos até 07 (sete) dias antes da verificação seguinte.

§ 3º Será assegurada ao aluno a segunda chamada das provas, desde que solicitada, por escrito, até 03 (três) dias úteis decorridos após a realização da prova em primeira chamada.

§ 4º É facultado ao aluno, dentro de 03 (três) dias úteis após o conhecimento do resultado da avaliação, solicitar justificadamente a respectiva revisão pelo próprio docente, encaminhando o pedido através do chefe do Departamento correspondente.

Art. 111. Os resultados das verificações do rendimento serão expressos em notas na escala de 0 (zero) a 10 (dez), com, no máximo, uma casa decimal.

Art. 112. A verificação da eficiência compreenderá as avaliações progressivas e a avaliação final.

§ 1º Entende-se por avaliações progressivas, aquelas feitas ao longo do período letivo, num mínimo de duas, objetivando verificar o rendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado durante o período.

§ 2º Entende-se por avaliação final, aquela feita através de uma verificação realizada após o cumprimento de pelo menos 90% (noventa por cento) do conteúdo programado para a disciplina no respectivo período letivo.

Art. 113. Na verificação da assiduidade, será aprovado o aluno que frequentar 75 % (setenta e cinco por cento) ou mais da carga horária da disciplina, vedado o abono de faltas.

Art. 114. Na verificação da eficiência, será aprovado por média o aluno que, em cada disciplina, apresentar média aritmética das notas resultantes das avaliações progressivas igual ou superior a 07 (sete).

§ 1º O aluno que apresentar a média de que trata o *caput* deste artigo, igual ou superior a 04 (quatro) e inferior a 07 (sete), será submetido à avaliação final.

§ 2º O aluno que se enquadrar na situação descrita no parágrafo anterior será aprovado quando obtiver nota igual ou superior a 04 (quatro) na avaliação final, média final igual ou superior a 05 (cinco), calculada pela seguinte fórmula:

$$MF = \frac{NAF + \sum NAP/n}{2}$$

onde: MF = Média Final;

NAF = Nota de Avaliação Final;

NAP = Nota de Avaliação Progressiva;

n = Número de Avaliações Progressivas.

§ 3º Será reprovado o aluno que não preencher as condições estipuladas no art. 113, no *caput* e § 2º do art. 114.

Art. 115. Constará da síntese de rendimento escolar o resultado final de aprovação do aluno, expresso por:

a) média aritmética das avaliações progressivas;
b) nota de avaliação final;
c) média final;
d) frequência.

Art. 116. A verificação do rendimento na perspectiva do curso far-se-á por meio de monografias ou trabalhos equivalentes, estágios, internatos e outras formas de treinamento em situação real de trabalho.

§ 1º A verificação do rendimento de que trata este artigo será regulada através de Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, observados o que constar no Anexo do curso e o disposto no parágrafo seguinte.

§ 2º Não poderá ser diplomado o aluno que, no conjunto de tarefas previstas para a avaliação do rendimento na perspectiva do curso, apresentar frequência inferior a 90% (noventa por cento), ou nota inferior a 07 (sete).

Art. 117. A avaliação do rendimento escolar, prevista nos artigos precedentes, aplica-se aos cursos de graduação, seja presencial, seja a distância. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 3 /CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

CAPÍTULO VII
CALENDÁRIO

Art. 118. O ano letivo regular inicia-se em fevereiro e estender-se-á até janeiro do ano seguinte, não podendo nele as atividades escolares ocuparem menos de 200 (duzentos) dias de trabalho efetivo, excluindo o tempo reservado a exames finais. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 3 /CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Art. 119. Haverá por ano dois períodos regulares de atividades, cada um dos quais terá 100 (cem) dias letivos, podendo haver ainda um período especial, a iniciar-se após o segundo período regular. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

§ 1º Todas as atividades universitárias poderão ser desenvolvidas nos períodos especiais, inclusive o ensino das disciplinas que figurem nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação.

§ 2º Os períodos letivos poderão subdividir-se em subperíodos de 60 (sessenta) e 45 (quarenta e cinco) dias, para efeito de programação das várias disciplinas.

Art. 120. Anualmente, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão baixará o Calendário Universitário, em cujos limites se elaborarão os calendários dos cursos, a serem aprovados pelos órgãos a que esteja afeta a sua coordenação.

SUBTÍTULO II
DA PESQUISA

Art. 121. A Universidade incentivará a pesquisa por todos os meios ao seu alcance, entre os quais os seguintes:

a) concessão de bolsas de estudo em categorias diversas;

b) formação de pessoal em curso de pós-graduação próprios ou de outras instituições nacionais e estrangeiras;
c) concessão de auxílios para execução de projetos específicos;
d) realização de convênios com agências nacionais, estrangeiras e internacionais, visando a programas de investigação científica;
e) intercâmbio com outras instituições científicas, estimulando os contatos entre professores e o desenvolvimento de projetos comuns;
f) divulgação dos resultados das pesquisas realizadas em suas unidades;
g) promoção de congressos, simpósios e seminários para estudo e debate de temas científicos e culturais, bem como participação em iniciativas semelhantes de outras instituições.

Parágrafo único. A pesquisa na Universidade obedecerá a uma programação geral de linhas prioritárias que, uma vez atendida, não impedirá outras iniciativas dos departamentos.

Art. 122. Cada projeto de pesquisa terá um responsável, designado pelo órgão a que esteja afeta a sua coordenação.

Art. 123. A pesquisa é atividade indissociável do ensino e da extensão, devendo ser estimulada a aplicação de seus resultados em prol da Universidade e da sociedade, além de gerar, ampliar ou difundir acervo de conhecimentos ministrados nos seus cursos. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 124. A pesquisa poderá ensejar a concessão de incentivos funcionais, inclusive sob a forma de redução parcial de carga horária de aulas, à produção científica, técnica, cultural ou artística. (**Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014)**.

Art. 125. A pesquisa desenvolver-se-á, na sua maior parte, articulada aos programas de pós-graduação da UFC, devendo ser buscada uma permanente integração entre o ensino e a extensão. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

SUBTÍTULO III
DA EXTENSÃO

Art. 126. Os cursos de extensão serão oferecidos ao público em geral, com o propósito de divulgar conhecimentos e técnicas de trabalho, podendo desenvolver-se em nível universitário ou não, de acordo com o seu conteúdo e o sentido que assumam em cada caso.

Art. 127. Os serviços serão prestados sob formas diversas de atendimento de consultas, de realização de estudos e de elaboração e orientação de projetos em matéria científica, técnica, educacional, artística e cultural, bem como de participação em iniciativas de qualquer destes setores.

Art. 128. Os cursos e serviços de extensão serão planejados e executados por iniciativa da Universidade ou por solicitação de interessados e poderão ser remunerados.

Art. 129. Aplicam-se *mutatis mutandis*, aos serviços de extensão as disposições contidas nos artigos 57 a 60 deste Regimento Geral.

SUBTÍTULO IV
DOS DIPLOMAS, CERTIFICADOS E TÍTULOS

Art. 130. Os títulos correspondentes aos diplomas de graduação serão especificados nos anexos deste Regimento Geral.

§ 1º Os diplomas a que se refere este artigo serão assinados, em cada caso, pelo Diretor do Centro ou Faculdade a que esteja afeta a coordenação do Ciclo Profissional, ou de todo o curso ministrado em curta duração, pelo Reitor e pelo diplomado.

§ 2º No caso de curso de graduação que comporte duas ou mais habilitações sob o mesmo título, à escolha do estudante, observar-se-á o seguinte:

I - O diploma conterá no anverso o título geral correspondente ao curso, especificando-se no verso as habilitações.

II - As novas habilitações, adicionais ao título obtido, serão igualmente consignadas no verso, sem importar na expedição de novo diploma.

Art. 131. Os diplomas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* serão assinados, em cada caso, pelo Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação e pelo Reitor. (**Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Parágrafo único. Nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, serão expedidos certificados assinados, em cada caso, pelo Diretor da Unidade Acadêmica e pelo Chefe de Departamento a que esteja afeta a coordenação do curso, pelo coordenador do curso e pelo Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação.(**Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 132. Revogado. **(Revogados pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 133. A outorga dos graus relativos aos cursos de pós-graduação será feita publicamente, em solenidade presidida pelo Reitor, respeitados os casos especiais de preferência ou impossibilidade dos diplomados. **Nova redação dada pelo Provimento nº 2/CONSUNI, de 7 de novembro de 2014).**

Art. 134. Estarão sujeitos a registro os diplomas expedidos pela Universidade, relativos a:

a) cursos de graduação correspondentes a profissões reguladas em lei;

b) outros cursos de graduação criados pela Universidade, com aprovação do Conselho Nacional de Educação, para atender às exigências de sua programação específica ou fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional;

c) cursos credenciados de pós-graduação;

d) cursos de graduação e pós-graduação, realizados em instituições estrangeiras e revalidados pela Universidade.

§ 1º O registro de diplomas será feito na própria Universidade, por delegação do Ministério da Educação e do Desporto, e dará direito a exercício profissional no setor de estudos abrangido pelo currículo do curso respectivo, com validade em todo o território nacional.

§ 2º Os diplomas e certificados de graduação expedidos por estabelecimento de ensino superior estrangeiro poderão ser revalidados pela Universidade, na forma da legislação em vigor e de acordo com normas a serem baixadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§ 3º Os diplomas e certificados de pós-graduação expedidos por instituições estrangeiras poderão ser revalidados pela Universidade, na forma do que determinarem as normas específicas baixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 135. O certificado de cada curso de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão será assinado pelo Chefe do Departamento a que esteja afeta a coordenação do curso, pelo Diretor do Centro, Faculdade, *Campus* ou Instituto, pelo Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação ou pelo Pró-Reitor de Extensão, conforme o caso.

Parágrafo único. Quando um curso de especialização ou de aperfeiçoamento tiver coordenador próprio, também este assinará o correspondente certificado.

Art. 136. O título de notório saber será requerido por quem possua alta qualificação, demonstrada por experiência e desempenho que o coloque em destaque intelectual no país em sua área de conhecimento, e que tenha realizado trabalhos reconhecidamente relevantes para o saber, na forma do que for regulamentado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPE. **(nova redação dada pelo Prov. nº 01//2009).**

Art. 137. Revogado **(Prov. nº 2/2013)**

Art. 138. Para outorga dos títulos honoríficos serão observadas as seguintes prescrições:

I - O título de Professor Emérito será concedido ao professor aposentado desta Universidade, que se haja distinguido com ações relevantes e dedicação integral ao ensino, pesquisa ou extensão ao longo de sua carreira, a ser proposto pelo Conselho da Unidade Acadêmica, mediante exposição de motivos e memorial.

II - O título de Professor *Honoris Causa* será concedido a professor ou pesquisador de projeção nacional ou internacional, que se haja distinguido na vida pública por sua atuação em favor das Ciências, das Letras, das Artes ou da Cultura em geral do país, por indicação privativa e justificada do Reitor ao Conselho Universitário.

III - O título de Doutor *Honoris Causa* será concedido a eminentes personalidades, de projeção nacional ou internacional, estranhas aos quadros da UFC, que tenham contribuído, de modo notável, para o progresso das Ciências, Letras ou Artes ou da Cultura em geral e aos que tenham beneficiado de forma

excepcional à humanidade ou ao país, por indicação privativa e justificada do Reitor ao Conselho Universitário.

§ 1º A concessão dos títulos referidos nos incisos I, II e III exige a aprovação por 2 /3 (dois terços) dos membros do Conselho Universitário.

§ 2º Os diplomas correspondentes aos títulos honoríficos serão assinados pelo Reitor, pelos homenageados, e transcritos no livro próprio da Universidade.

§ 3º A outorga de título de Professor Emérito, de Professor *Honoris Causa* e de Doutor *Honoris Causa* será feita em sessão solene do Conselho Universitário. **(nova redação dada pelo Prov. nº 02/2010)**

TÍTULO III
DOS RECURSOS
SUBTÍTULO I
DOS RECURSOS HUMANOS
CAPÍTULO I
DO CORPO DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR

Art. 139. O corpo docente da Universidade Federal do Ceará, integrado de profissionais habilitados para o exercício de atividades acadêmicas próprias do pessoal docente, compreende as classes do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal com suas correspondentes classes e níveis, dos Professores Visitantes, Professores Visitantes Estrangeiros e Professores Substitutos, e ainda, outros professores temporários. **(nova redação dada pelo Prov. nº /2013)**

SEÇÃO I
DA ADMISSÃO

Art. 140. O ingresso na Carreira do Magistério Superior ocorrerá, como regra geral, no primeiro nível de vencimento da Classe A, com a denominação de Professor Adjunto-A, em razão de aprovação em concurso público de provas e títulos tendo como requisito o título de Doutor obtido na área exigida no concurso.

Parágrafo único. O edital do concurso público poderá, de logo, dispensar a titulação acadêmica de Doutor, substituindo-a pelo título de Mestre, ou Especialista ou por diploma de Graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores de titulação acadêmica de Doutor, por decisão fundamentada da maioria absoluta do respectivo Conselho de Centro, Faculdade, Campus ou Instituto.

a) no primeiro nível da Classe A, com denominação de Professor Assistente-A, quando o concurso exigir como requisito o título de Mestre obtido no setor de estudos ou na respectiva área definida no Edital; ou,

b) no primeiro nível da Classe A, com denominação de Professor Auxiliar, tendo como requisito o título de especialista ou o diploma de graduação obtido no setor de estudos ou na respectiva área definida no Edital. **(nova redação dada pelo Prov. nº 8/2013)**

Art. 141. Os concursos públicos para ingresso no primeiro nível da Classe A, em quaisquer das suas denominações, abrangerão as seguintes provas e títulos:

I - Provas, com caráter eliminatório:

a) escrita objetiva, quando exigida;
b) escrita subjetiva;
c) didática;
d) prática ou prático-oral, quando exigida;
e) seminário ou defesa do projeto de pesquisa ou extensão, quando exigido.

II - Avaliação de títulos, com caráter classificatório.

§ 1º A realização das provas obedecerá a sequência indicada nos incisos I e II e só poderá fazer a prova subsequente o candidato aprovado na prova anterior, considerando-se imediatamente eliminado o candidato que obtiver média aritmética inferior a 7 (sete), consideradas as notas atribuídas para cada prova pelos membros da Comissão Julgadora.

§ 2º As provas indicadas nas alíneas *b* e *c* do inciso I e no inciso II integram obrigatoriamente o concurso, ficando a exclusivo critério do Conselho de Centro ou de Faculdade, a partir de sugestão do Departamento interessado, ou do Conselho do Campus ou Instituto, incluir, ou não, as provas indicadas na alínea *a*, *d* e *e* do inciso I deste artigo. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 142. A avaliação de títulos, de caráter classificatório, consistirá da análise, pela Comissão Julgadora, do *curriculum vitae* do candidato, compreendendo, dentre outros, os seguintes critérios:

I - produção científica, técnica, literária, filosófica ou artística;
II - atividades de ensino;
III - atividades de pesquisa;
IV - atividades de extensão;
V - atividades profissionais;
VI - atividades de formação e orientação de discentes. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 143. Os concursos públicos de provas e títulos para ingresso na classe e nível únicos do cargo isolado de Professor Titular-Livre exigirão dos concorrentes:
I - o título de doutor; e,
II - 20 (vinte) anos, pelo menos, de experiência ou de obtenção do título de doutor, ambos na área de conhecimento exigida no concurso.
Parágrafo único. O Edital de abertura do concurso para Professor Titular-Livre conterá as características das etapas em que se desdobra o certame, os critérios eliminatórios e classificatórios aplicáveis e demais informações exigidas em lei e na regulamentação específica do
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 144. Os concursos públicos para Professor Titular-Livre referidos no artigo anterior serão abertos, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias, e máxima de 120 (cento e vinte) dias, consistirão na realização de:
I - prova escrita;
II - prova oral;
III - defesa de memorial.
§ 1º As provas escrita e oral, de caráter eliminatório, terão a finalidade de aferir a capacidade de desempenho da atividade docente do candidato, seu nível de conhecimento na matéria e seu domínio de matérias afins.
§ 2º A defesa de memorial, de caráter classificatório, constará de exposição escrita de modo analítico e crítico pelo candidato contendo sua trajetória profissional, seus principais trabalhos e relevantes atividades na área de conhecimento objeto do concurso, com base na qual far-se-á a arguição do candidato pelos membros da Comissão Julgadora. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 145. Dos atos de Comissão Julgadora nos concursos ou seleção de pessoal docente somente será admitido recurso, por arguição de nulidade, em qualquer das instâncias administrativas, sem efeito suspensivo.
§ 1º A nulidade, quando e sempre que declarada, é ato impessoal que tem efeito *erga omnes* e *ex tunc*, vedado o aproveitamento, total ou parcial, de quaisquer provas ou notas do concurso, além de não gerar direitos em favor de qualquer dos candidatos.
§ 2º A nulidade não será declarada quando:
a) tratar-se de mera inobservância de formalidade não essencial;
b) for a favor de quem lhe houver dado causa.
§ 3º Somente depois de exauridos todos os prazos recursais administrativos poderá o concurso ser homologado e publicizado no Diário Oficial da União. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 146. Os professores Auxiliar e Titular-Livre, ao longo do estágio probatório, serão submetidos à avaliação especial realizada por Comissão Especial de Avaliação de Desempenho designada no âmbito do respectivo conselho da unidade acadêmica.
§ 1º A Comissão Especial de Avaliação de Desempenho deverá ser composta de docentes estáveis, com representações do Departamento, *Campus* ou Instituto de exercício do docente avaliado e do respectivo Conselho da unidade acadêmica no qual o docente ministra o maior número de aulas.
§ 2º Além dos fatores previstos no art. 20 da Lei nº 8.112, de 1990, a avaliação especial de desempenho do docente em estágio probatório deverá considerar:
I - adaptação do professor ao trabalho, verificada por meio de avaliação da capacidade e qualidade no desempenho das atribuições do cargo;
II - cumprimento dos deveres docentes e obrigações do servidor público, com estrita observância da ética profissional;
III - análise dos relatórios que documentam as atividades científico-acadêmicas e administrativas programadas no plano de trabalho da unidade de exercício e apresentadas pelo docente, em cada etapa de avaliação;

IV - a assiduidade, a disciplina, o desempenho didático-pedagógico, a capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade;

V - participação e aprovação em programação de atividades de docentes em estágio probatório; e

VI - avaliação pelos discentes, na forma prevista em normativo da UFC.

§ 3º A avaliação de desempenho do docente ocupante de cargo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, em estágio probatório, será realizada obedecendo:

I - o conhecimento, por parte do avaliado, do instrumento de avaliação e dos resultados de todos os relatórios emitidos pela Comissão Especial de Avaliação de Desempenho, resguardando-se o direito ao contraditório; e

II - a realização de reuniões de avaliação com a presença de maioria simples dos membros da Comissão Especial de Avaliação de Desempenho. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 147. O desenvolvimento na carreira de Magistério Superior far-se-á mediante progressão funcional e promoção.

§1º Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, progressão funcional é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, ao passo que a promoção é a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente.

§2º A progressão funcional na carreira de Magistério Superior observará necessária e cumulativamente:

I – o cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível; e

II – aprovação em avaliação de desempenho.

Art. 148. A promoção observará o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para o nível 1 da Classe para a qual se dará a promoção, observadas as seguintes hipóteses e condições:

I – para a Classe B, com denominação de Professor Assistente: ser aprovado em processo de avaliação de desempenho;

II – para a Classe C, com denominação de Professor Adjunto: ser aprovado em processo de avaliação de desempenho;

III – para a Classe D, com denominação de Professor Associado:

a) possuir o título de doutor; e

b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e

IV – para a Classe E, com denominação de Professor Titular:

a) possuir o título de doutor;

b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e

c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita. **(nova redação dada pelo Prov. nº 8/2013**

Art. 149. O processo de avaliação para acesso à Classe E, com a denominação de Professor Titular, será realizado por comissão especial composta por, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de profissionais externos à UFC, observada a regulamentação fixada em ato do Ministro de Estado da Educação e demais critérios e procedimentos estabelecidos pelo Conselho de Ensino

Pesquisa e Extensão. **(nova redação dada pelo Prov. nº 8/2013)**

Art. 150. O processo de avaliação de desempenho docente para fins de progressão funcional e de promoção far-se-á de acordo com as diretrizes gerais previstas em normativo do Ministério da Educação e normas constantes de resolução específica do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão contemplando, inclusive, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. **(nova redação dada pelo Prov. nº 8/2013)**

Art. 151. Os professores da Classe A, denominados Professor Adjunto-A, Assistente-A e Auxiliar, aprovados no estágio probatório do respectivo cargo em que ingressaram, que atenderem os seguintes requisitos de titulação farão jus a processo de aceleração da promoção:

I – para o nível inicial da Classe B, com denominação de Professor Assistente, pela apresentação de titulação de Mestre; e

II – para o nível inicial da Classe C, com denominação de Professor Adjunto, pela apresentação de titulação de Doutor.

Art. 152. A contratação de Professores Visitantes, de Professores Visitantes Estrangeiros e de Professores Substitutos para atender às necessidades acadêmicas, e, de outros professores temporários para suprir as demandas da expansão da UFC, será feita de acordo com a vigente legislação federal, mediante seleção por provas e/ou títulos, condicionada à existência de recursos orçamentários e financeiros para fazer frente às despesas decorrentes da contratação e ao quantitativo máximo de contratações estabelecido para a UFC. **(nova redação dada pelo Prov. nº 8/2013)**

§ 1º A contratação de professor visitante e de professor visitante estrangeiro tem por objetivo:

I - apoiar a execução dos programas de pós-graduação *stricto sensu*;

II - contribuir para o aprimoramento de programas de ensino, pesquisa e extensão;

III - contribuir para a execução de programas de capacitação docente; ou - viabilizar o intercâmbio científico e tecnológico.

§ 2º O professor visitante e o professor visitante estrangeiro para serem contratados deverão:

I - atender a requisitos de titulação e competência profissional; ou

II - ter reconhecido renome em sua área profissional, atestado por deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§ 3º São requisitos mínimos de titulação e competência profissional para a contratação de professor visitante ou de professor visitante estrangeiro:

I - ser portador do título de doutor, no mínimo, há 2 (dois) anos;

II - ser docente ou pesquisador de reconhecida competência em sua área; e

III - ter produção científica relevante, preferencialmente nos últimos 5 (cinco) anos.

§ 4º A contratação dos professores visitantes e visitantes estrangeiros poderá ocorrer no regime de trabalho de 40 (quarenta horas), com dedicação exclusiva.

§ 5º A contratação dos professores substitutos somente poderá ser feita no regime de trabalho de 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas.

§ 6º Caberá ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão estabelecer, em resolução específica, as diretrizes, normas, critérios, procedimentos e prazos aplicáveis nos processos seletivos para os professores referidos neste artigo. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

SEÇÃO II
REGIME DE TRABALHO

Art. 153. Os docentes da UFC serão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou

II - 20 (vinte) horas semanais de trabalho, em tempo parcial.

§ 1º A UFC poderá, em caráter excepcional, mediante aprovação do colegiado do departamento, quando houver, do colegiado da unidade acadêmica e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, admitir a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas.

§ 2º O regime de 40 (quarenta) horas, com dedicação exclusiva, implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na legislação federal, no Estatuto e neste Regimento.

§ 3º Os docentes em regime de 20 (vinte) horas poderão ser, temporariamente, vinculados ao regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva após a verificação de inexistência de acúmulo de cargos e da existência de recursos orçamentários e financeiros para as despesas decorrentes da alteração do regime, considerando-se o caráter especial da atribuição do regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva, conforme disposto no parágrafo 1º, nas seguintes hipóteses:

I - ocupação de cargo de direção, função gratificada ou função de coordenação de cursos; ou

II - participação em outras ações de interesse institucional definidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§ 4º É vedada a mudança de regime de trabalho aos docentes em estágio probatório. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

§ 5º O professor, inclusive em regime de dedicação exclusiva, desde que não investido em cargo em comissão ou função de confiança, poderá:

I - participar dos órgãos de direção de fundação de apoio de que trata a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, nos termos definidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, observado o cumprimento de sua jornada de trabalho e vedada a percepção de remuneração paga pela fundação de apoio; e

II - ocupar cargo de dirigente máximo de fundação de apoio de que trata a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, mediante deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. (**Nova redação dada pelo Provimento nº 01/Consuni, de 31 de maio de 2016**)

Art. 154**.** Independentemente do regime de trabalho, todos os docentes da UFC são obrigados a ministrar disciplina de graduação, obedecidas as normas estabelecidas em resolução específica do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Parágrafo único. A preservação da carga horária docente mínima a ser ministrada na graduação deverá estar expressa nos projetos e regimentos de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* da UFC como requisito essencial para a sua aprovação. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 155**.** Será permitida, no regime de dedicação exclusiva, a percepção de:

I **–** remuneração de cargos de direção ou funções de confiança;

II **–** retribuição por participação em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas ao ensino, pesquisa ou extensão, quando for o caso;

III - bolsa de ensino, pesquisa, extensão ou estímulo à inovação paga por agência oficial de fomento, por fundação de apoio devidamente credenciada por IFE ou por organismo internacional amparado por ato, tratado ou convenção internacional; (**Nova redação dada pelo Provimento nº 01/Consuni, de 31 de maio de 2016**)

IV **–** bolsa pelo desempenho de atividades de formação de professores da educação básica, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil ou de outros programas oficiais de formação de professores;

V **–** bolsa para qualificação docente, paga por agências oficiais de fomento ou organismos nacionais e internacionais congêneres;

VI **–** direitos autorais ou direitos de propriedade intelectual, nos termos da legislação própria, e ganhos econômicos resultantes de projetos de inovação tecnológica, nos termos do art. 13 da Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004;

VII **–** outras hipóteses de bolsas de ensino, pesquisa e extensão pagas pela Universidade Federal do Ceará, exigida a prévia regulamentação e autorização do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

VIII **–** retribuição pecuniária, na forma de *pro labore* ou cachê pago diretamente ao docente por ente distinto da UFC, pela participação esporádica em palestras, conferências, atividades artísticas e culturais, relacionadas à área de atuação do docente;

IX **–** Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso, de que trata o art. 76-A da Lei nº 8.112, de 1990;

X **–** Função Comissionada de Coordenação de Curso - FCC, de que trata o art. 7º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012;

XI **–** retribuição pecuniária, em caráter eventual, por trabalho prestado no âmbito de projetos institucionais de pesquisa e extensão, na forma da Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994; e

XII **–** retribuição pecuniária por colaboração esporádica de natureza científica ou tecnológica, em assuntos de especialidade do docente, inclusive em polos de inovação tecnológica, autorizada na forma de regulamentação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§1º Considera-se esporádica a participação remunerada nas atividades descritas no inciso VIII do *caput*, autorizada pela UFC, que, no total, não exceda 30 (trinta) horas anuais.

§2º Os limites de valor e condições de pagamento das bolsas e remunerações referidas neste artigo, na ausência de disposição específica na legislação própria, serão fixados em normas da Universidade Federal do Ceará.

§3º O pagamento da retribuição pecuniária de que trata o inciso XI do *caput* será divulgado na forma do art. 4º-A, da Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.

§ 4º As atividades de que tratam os incisos XI e XII do caput não excederão, computadas isoladamente ou em conjunto, a 8 (oito) horas semanais ou a 416 (quatrocentas e dezesseis) horas anuais. **(nova redação dada pelo Prov. nº 01/2016)**

Art. 156. Anualmente, até o final do mês de maio, todos os docentes em regime de dedicação exclusiva obrigam-se a entregar à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, sob as penas da lei, declaração da remuneração percebida por atividades profissionais desenvolvidas no ano anterior.

§ 1º Os docentes que não entregarem a declaração no prazo estipulado no *caput* serão notificados para fazê-lo no prazo máximo de 30 (trinta) dias, após o que o acréscimo salarial correspondente ao regime de dedicação exclusiva será suspenso até o efetivo cumprimento da obrigação.

§ 2º Caberá ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão fixar normas complementares atinentes à obrigação constante deste dispositivo. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 157**.** Caberá ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, com estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, da moralidade, da impessoalidade e da publicidade, e, em consonância com legislação federal aplicável, elaborar resoluções específicas e distintas estabelecendo diretrizes, normas e procedimentos para:

I **–** os concursos públicos de Professor da Classe A, denominados Professor Adjunto-A, Assistente-A e Auxiliar e da Classe E, denominado de Professor Titular-Livre; **(nova redação dada pelo Prov. nº 8/2013)**

II - o acesso ao cargo isolado de Professor Titular;

III - o cumprimento e acompanhamento do regime de trabalho e carga horária dos docentes;

IV - a avaliação de desempenho docente objetivando a progressão funcional e promoção na carreira do Magistério Superior;

V - a contratação de professores visitantes, visitantes estrangeiros e substitutos e demais professores admitidos em caráter temporário. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

SEÇÃO III
DA REMUNERAÇÃO

Art. 158. Os integrantes da Carreira do Magistério Superior serão remunerados, de acordo com o respectivo regime de trabalho, com valores e vigências estabelecidos na legislação federal para cada cargo, classe e nível. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 159. Ao professor investido em função de direção ou coordenação será atribuída gratificação, conforme dispuser a lei.

Art. 160. As funções de que trata o artigo anterior serão exercidas obrigatoriamente, em regime de tempo integral e, facultativamente, em dedicação exclusiva.

Art. 161. Além dos vencimentos, salários e gratificações que lhes sejam devidos pelo exercício do cargo ou emprego, os membros do corpo docente farão jus às vantagens decorrentes do regime jurídico em que tenham sido admitidos e mais as seguintes, entre outras:

a) diária e ajuda de custo, quando se desloquem de sua sede de trabalho, segundo os critérios estabelecidos na legislação própria e em normas do Conselho Universitário;

b) auxílio para realização de pesquisa, produção de obras e publicação de trabalhos considerados de valor pela Administração Superior da Universidade, à vista de pareceres de comissões especializadas;

c) bolsas de estudo destinadas a cursos ou estágios e viagens de observação.

Art. 162. Ressalvado o salário-família, a gratificação adicional por tempo de serviço e as gratificações e indenizações especificadas na forma da legislação em vigor, aplicáveis aos membros do magistério superior, nenhum docente poderá receber, a qualquer título, remuneração mensal superior ao vencimento ou salário da respectiva classe e referência em regime de dedicação exclusiva.

Art. 163. Os descontos para Previdência Social, referentes aos ocupantes de cargos ou empregos de magistério superior, incidirão também sobre as gratificações percebidas pelo docente.

SEÇÃO IV
DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 164. O pessoal docente da Universidade estará sujeito às seguintes penas disciplinares:

a) advertência;
b) repreensão;
c) suspensão;
d) exoneração ou dispensa.

Art. 165. Na aplicação das penas previstas no artigo anterior, serão observadas as seguintes prescrições:

I - A advertência será feita oralmente e em particular, não se aplicando em casos de reincidência.

II - A repreensão será feita por escrito.

III - A suspensão implicará o afastamento do docente do seu cargo ou função, sem percepção de vencimento, salário ou gratificação, por um período não inferior a 03 (três) nem superior a 90 (noventa) dias.

IV - As penas de repreensão, suspensão e exoneração ou dispensa serão cominadas mediante portarias especiais.

V - A aplicação de pena de repreensão, suspensão e exoneração ou dispensa constará obrigatoriamente dos assentamentos do docente.

VI - As penas disciplinares serão aplicadas de acordo com a gravidade da falta, considerados os antecedentes do professor.

Art. 166. Ao docente acusado de comportamento passível de sanção disciplinar, será sempre garantido o respeito à dignidade humana, bem como o direito constitucional ao contraditório e à ampla defesa. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Art. 167. Aplicar-se-á pena de suspensão ao docente que, sem motivo aceito como justo pelo respectivo departamento, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que esteja obrigado.

§ 1º A reincidência na falta prevista neste artigo importará, para os fins legais, em abandono de cargo ou função, constituindo motivo bastante para exoneração ou dispensa.

§ 2º A aplicação do disposto no parágrafo anterior far-se-á mediante representação de qualquer interessado.

Art. 168. A aplicação da pena de exoneração ou dispensa far-se-á de acordo com as conclusões de inquérito administrativo a cargo de comissão de professores constituída por ato do Reitor.

Art. 169. No caso de professores que gozem do direito de vitaliciedade, assegurado nas Disposições Transitórias da Constituição, a exoneração somente poderá ocorrer mediante sentença judicial.

Art. 170. A cominação das penas disciplinares de que trata esta seção será feita pelo Diretor, nos casos de advertência e repreensão, e pelo Reitor, nos casos de suspensão e de exoneração ou dispensa.

SEÇÃO V
DAS FÉRIAS, LICENÇAS E AFASTAMENTOS

Art. 171. Os integrantes da Carreira do Magistério Superior têm direito a concessão de 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais que poderão ser gozadas, parceladamente, em até 3 (três) períodos, com observância do plano da unidade de lotação. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

Art. 172. Os docentes da Universidade terão igualmente direito a licenças, na forma do que estabeleça o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União e leis que o complementem ou a Legislação do Trabalho, conforme o regime jurídico da admissão em cada caso.

Art. 173. O ocupante de cargos do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, sem prejuízo das hipóteses de afastamentos previstos na Lei nº 8.112, de 1990, poderá afastar-se de suas funções, assegurados todos os direitos e vantagens a que fizer jus, para:

I – participar de programa de pós-graduação *stricto sensu*, ou de pós-doutorado, independentemente do tempo ocupado no cargo ou na instituição; (**nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

II - prestar colaboração a outra instituição federal de ensino ou de pesquisa, por período de até 4 (quatro) anos, com ônus para a instituição de origem; e

III - prestar colaboração técnica ao Ministério da Educação, por período não superior a 1 (um) ano e com ônus para a instituição de origem, visando ao apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de relevância.

IV - participar de estágio de pós-doutorado.

§ 1º Os afastamentos referidos nos incisos I e IV subordinam-se às seguintes condições:

a) não ultrapassar a 15% (quinze por cento) do total de docentes efetivos em exercício lotados na unidade acadêmica, com direito a pleitear professor substituto para substituílos, e de acordo com critérios estabelecidos pela unidade acadêmica; **(nova redação dada pelo Prov. nº 02/Consuni, de 20 de janeiro de 2017)**

b) opcionalmente, poderá a unidade permitir, além do estabelecido na alínea *a*, o afastamento de 5% (cinco por cento) do total de docentes efetivos na unidade acadêmica, sem direito a pleitear professor substituto, e de acordo com critérios estabelecidos pela unidade acadêmica;

c) prévia manifestação da unidade de lotação do docente sobre a qualidade doprograma de pós-graduação *stricto sensu* e sua adequação à área de conhecimento de atuação do docente na respectiva unidade acadêmica;

d) análise da solicitação pela Comissão Permanente de Pessoal Docente;

e) existência de recursos orçamentários e financeiros para fazer face às despesas com a contratação de professores substitutos dentro dos limites quantitativos fixados pela Lei nº 8.745/93.

§ 2º Os afastamentos de que tratam os incisos II e III somente serão concedidos a servidores aprovados no estágio probatório do respectivo cargo e se autorizados pelo Reitor da UFC, devendo estar vinculados a projeto ou convênio com prazos e finalidades objetivamente definidos.

§ 3º O docente a quem seja concedido afastamento, na forma deste artigo, obrigar-se-á a servir à Universidade, após o seu regresso, por um período, no mínimo, igual ao tempo em que esteja afastado.

§ 4º O não cumprimento da condição estabelecida no § 3º deste artigo tornará o docente devedor à Universidade da importância total recebida durante o afastamento, excluída a parte referente a bolsas e outros auxílios eventualmente concedidos, com a correção monetária calculada na forma da lei.

§ 5º As disposições dos parágrafos 3º e 4º deste artigo, entre outras cláusulas julgadas de interesse, constarão obrigatoriamente do termo de compromisso a ser firmando pelo docente beneficiado, antes do seu afastamento.

§ 6º Caberá ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão definir, observada a legislação vigente, os programas de capacitação e os critérios para participação em programas de pós-graduação, com ou sem afastamento do servidor de suas funções. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

SEÇÃO VI
DA REMOÇÃO E TRANSFERÊNCIA

Art. 174. Os integrantes da carreira do magistério superior poderão ser removidos de um para outro departamento do mesmo Centro ou Faculdade, ou de Centros e Faculdades diferentes, a seu requerimento, ou *ex-officio*, por iniciativa do Reitor, ouvidos os departamentos, os Conselhos de Centro e os Conselhos Departamentais interessados e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Parágrafo único. A remoção será determinada por meio de portaria do Reitor.

Art. 175. O professor da Universidade Federal do Ceará poderá ser transferido para outra instituição de ensino superior mantida pelo Governo Federal, em cargo ou função do mesmo nível.

Parágrafo único. A transferência dependerá de iniciativa ou aquiescência do professor, da existência de vaga no quadro da instituição de destino e, nesta, de parecer favorável aprovado pelo seu colegiado superior.

Art. 176. A transferência poderá resultar de permuta e processar-se mediante requerimento de ambos os interessados, observadas *mutatis mutandis* as disposições desta Seção.

Art. 177. Poderá também ser aceita transferência, para cargo ou função do mesmo nível da Universidade Federal do Ceará, de professor de outra instituição de ensino superior mantida pelo Governo Federal, à vista de parecer favorável do departamento interessado, aprovado pelo Conselho de Centro do respectivo Centro ou Conselho Departamental da respectiva Faculdade e homologação pelo Conselho Universitário, exigindo-se votação de 2/3 (dois terços) em qualquer dos três Conselhos, quando se tratar de professor titular.

Art. 178. O ato de transferência será assinado pelos Reitores das duas Universidades ou, quando a outra instituição for estabelecimento isolado de ensino superior, pelo Ministro da Educação e do Desporto e pelo Reitor da Universidade Federal do Ceará.

SEÇÃO VII
DA COMISSÃO PERMANENTE DE PESSOAL DOCENTE

Art. 179. À Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) de que trata o art. 92 do Estatuto da Universidade Federal do Ceará, compete prestar assessoramento ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão para a formulação e acompanhamento da política de pessoal docente de nível superior e de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). **(nova redação dada pelo Prov. nº 2/2013)**

Art. 180. A Comissão Permanente de Pessoal Docente será constituída por:

a) membros titulares representantes do pessoal docente de nível superior de cada uma das unidades acadêmicas que serão eleitos por seus pares integrantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão dentre os Diretores e Vice-Diretores dos Centros, Faculdades, Instituto ou Campi;

b) 01 (um) membro representante do pessoal docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, escolhido, com o seu suplente, dentre os docentes do EBTT, sob a supervisão da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

§1º Os membros suplentes da CPPD serão eleitos por seus pares do Conselho de Centro, Faculdade, Instituto ou *Campi*, sendo um (1) para cada unidade acadêmica.

§2º A composição dos membros da CPPD será homologada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§3º Os membros suplentes da CPPD substituirão, automaticamente, os titulares nas suas faltas, afastamentos, impedimentos e casos de vacância.

§4º Havendo lacuna na composição da CPPD, e, para assegurar o seu contínuo funcionamento, caberá ao Reitor indicar nomes, preferentemente, dentre professores doutores com experiência na gestão acadêmica, exigindo-se o *quorum* de maioria absoluta do CEPE para homologação do nome indicado. **(nova redação dada pelo Prov. nº 2/2013)**

Art. 181. Todos os membros titulares e suplentes da CPPD terão mandato de 04 (quatro) anos.

Parágrafo único. Sempre que os membros titulares da CPPD tiverem findos seus mandatos como diretores ou vice-diretores, antes de concluído o mandato na CPPD, manter-se-ão no exercício pleno de suas funções até a posse dos novos membros eleitos para evitar a descontinuidade e prejuízo dos trabalhos da CPPD. **(nova redação dada pelo Prov. nº 8/2013)**

Art. 182. À Comissão Permanente de Pessoal Docente compete apreciar as matérias que dizem respeito a:

I - dimensionamento da alocação das vagas docentes nas unidades acadêmicas;

II - contratação e admissão de professores efetivos e substitutos;

III - alteração do regime de trabalho docente;

IV - avaliação do desempenho para fins de progressão funcional e promocional;

V - solicitação de afastamento de docentes para aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado;

VI - liberação de professores para programas de cooperação com outras instituições, universitárias ou não;

VII - desenvolver estudos e análises que permitam fornecer subsídios para fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos;

VIII - exercer outras atribuições que lhe forem cometidas pelos órgãos competentes, por leis ou regulamentos.

Art. 183. A CPPD reunir-se-á sempre com a presença da maioria de seus membros.

Art. 184. Das decisões do Reitor, resultantes de pronunciamento da CPPD, caberá recurso para o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no prazo de 07 (sete) dias úteis.

Parágrafo único. Somente será considerado provido o recurso da decisão do Reitor, a que se refere este artigo, com voto da maioria absoluta dos membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 185. A CPPD disporá de uma Secretaria Executiva incumbida de prestar apoio técnico e administrativo aos trabalhos da Comissão.

Parágrafo único. Revogado **(Prov. nº 2/2013)**

Art. 186. A CPPD elaborará o seu Regimento Interno, que será aprovado pelo Conselho Universitário.

SEÇÃO VIII
DA APOSENTADORIA

Art. 187. O professor será aposentado:

a) compulsoriamente, na forma da lei;

b) a pedido, quando contar 25 (vinte e cinco) ou 30 (trinta) anos de efetivo exercício do magistério, conforme seja o sexo feminino ou masculino, respectivamente;

c) por invalidez.

Parágrafo único. A invalidez, a que se refere a letra **c** deste artigo, poderá ocorrer por acidente ou doença consequente do exercício da profissão ou quando estiver o professor acometido de tuberculose ativa, alienação mental, neoplasia maligna, cegueira, lepra, paralisia irreversível e incapacitante, cardiopatia grave, doença de Parkinson, espondiloartrose anquilosante, nefropatia grave e estados avançados de Paget.

CAPÍTULO II
DO CORPO DOCENTE DO MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Art. 188. Os docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFC ficam lotados no Centro de Humanidades, no Centro de Ciências Agrárias e no Instituto de Cultura e Arte.

Parágrafo único. A estruturação do corpo docente referido no *caput* deste artigo observará a legislação federal aplicável, especialmente as normas fixadas na Lei nº 12.772/12 para a carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, além de normatização que venha a ser feita pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em resolução específica. **(nova redação dada pelo Prov. nº 1/2013)**

CAPÍTULO III
CORPO DISCENTE

Art. 189. Considerar-se-ão estudantes da Universidade, regulares ou especiais, na forma do Estatuto, os que estejam regularmente matriculados sem seus cursos, e enquanto assim ocorrer.

§ 1º Para efeito de identificação, cada estudante regular receberá uma carteira assinada pelo Pró-Reitor de Assuntos Estudantis.

§ 2º Somente serão válidas, para comprovação da qualidade de estudante da Universidade, as carteiras expedidas de acordo com o parágrafo anterior.

Art. 190. Os alunos da Universidade terão os direitos inerentes à sua condição e, especificamente, tratando-se de alunos regulares, os de representação e participação regulados no Estatuto, além dos de assistência, previstos no Regimento da Reitoria, e da candidatura à monitoria, disciplinados no Estatuto e neste Regimento Geral.

§ 1º A assistência ao corpo discente será prestada pelo Departamento de Assuntos Estudantis.

§ 2º O Departamento de Assuntos Estudantis coordenará as atividades culturais e desportivas do corpo discente.

§ 3º Os alunos da Universidade terão os deveres inerentes à sua condição, sujeitando-se ao regime disciplinar previsto no Estatuto e regulado neste Regimento Geral.

SEÇÃO I
MONITORIA

Art. 191. Os monitores, a que se refere o artigo 101 do Estatuto, serão admitidos por disciplina, cabendo-lhe basicamente:

a) auxiliar os professores em tarefas que possam ser executadas por estudantes que já tenham sido aprovados nas respectivas disciplinas;

b) auxiliar os alunos, orientando-os em trabalhos de laboratório, de biblioteca, de campo e outros compatíveis com o seu nível de conhecimento e experiência das disciplinas;

c) constituir-se um elo entre professores e alunos, visando ao constante ajustamento da execução dos programas ao natural evolver da aprendizagem.

Art. 192. A admissão de monitores será feita segundo normas aprovadas pelo Conselho Universitário.

SEÇÃO II
DISCIPLINA

Art. 193. A ordem disciplinar deverá ser conseguida com a cooperação ativa dos alunos, por métodos que os levem a portar-se corretamente, menos como fuga a possíveis sanções que pela necessidade de velar, cada um, pela normalidade dos trabalhos como indispensável condição de êxito para si e para todos os membros do grupo.

Art. 194. As penas disciplinares abrangerão as seguintes modalidades:

a) advertência verbal;
b) repreensão;
c) suspensão;
d) desligamento.

§ 1º Em caso de falta em matéria sem gravidade maior, será o discente apenas advertido oralmente, em particular, pelo Diretor do Centro respectivo ou Faculdade.

§ 2º Aos alunos especiais serão aplicadas as mesmas penalidades previstas para os alunos regulares.

Art. 195. Incorrerão nas penas capituladas nesta Seção os alunos que cometerem as seguintes faltas:

I - Improbidade na execução dos trabalhos escolares.

II - Inutilização ou retirada de avisos, editais e outros documentos afixados pela administração, em quaisquer dependências da Universidade.

III - Retirada, sem prévia permissão da autoridade competente, de objeto ou documento de quaisquer dependências da Universidade.

IV - Dano ao patrimônio científico, cultural e material da Universidade.

V - Perturbação que impossibilite o andamento normal dos trabalhos escolares, científicos, culturais e administrativos.

VI - Agressão física ou moral a outro discente ou a servidor, em quaisquer dependências da Universidade.

VII - Agressão física ou moral a membro do corpo docente ou da administração universitária, em qualquer local da Universidade.

VIII - Delitos sujeitos à ação penal praticados no recinto da Universidade, de que resulte sentença condenatória, transitada em julgado.

§ 1º As faltas constantes dos itens I, II, III, IV e V do presente artigo serão punidas, salvo nas reincidências, com a pena de repreensão, aplicada por escrito, ficando prejudicada a nota ou conceito, para fins didáticos, no caso do item I.

§ 2º Para as faltas configuradas no item IV, a pena de repreensão será acumulada com a indenização pelo dano causado, feita a necessária avaliação, sem prejuízo das sanções legais cabíveis.

§ 3º A reincidência nas faltas configuradas nos itens I a V, ou as infrações capituladas no item VI, importa na pena de suspensão de 03 (três) a 15 (quinze) dias.

§ 4º A reincidência nas faltas constantes do item VI, ou as infrações especificadas nos itens VII e VIII, importa na suspensão de 16 (dezesseis) a 90 (noventa) dias.

§ 5º A reincidência nas faltas enumeradas nos itens VII e VIII importa na pena de desligamento, assim como a infração especificada no item VIII, na hipótese de delito que incompatibilize o aluno com a vida universitária.

§ 6º Na aplicação das penas disciplinares serão levados em consideração os antecedentes do aluno, bem como as circunstâncias atenuantes ou agravantes, dolo ou culpa, valor e utilidade dos bens atingidos ou grau da autoridade atingida.

Art. 196. As sanções aplicadas a membros do corpo discente não constarão de seu Histórico Escolar, fazendo-se apenas o registro em assentamentos pessoais.

§ 1º Ressalvado o caso de desligamento, após o transcurso de um ano do cumprimento de uma penalidade, ao aluno que não incorrer em novas infrações será assegurado o cancelamento das anotações punitivas.

§ 2º No caso de penalidade imposta a quem estiver cursando os dois últimos semestres escolares, o Reitor poderá determinar o cancelamento nos assentamentos pessoais do aluno, mediante solicitação do interessado.

Art. 197. A cominação das penas de advertência, repreensão e suspensão até 15 (quinze) dias será da competência do Diretor do Centro ou Faculdade correspondente, e a das penas de suspensão por mais de 15 (quinze) dias e de desligamento será feita pelo Reitor.

Parágrafo único. A competência atribuída ao Diretor do Centro ou Faculdade não retira do Reitor, como autoridade máxima da Universidade, o poder de aplicar ao corpo discente, originariamente, quaisquer das sanções previstas nesta Seção.

Art. 198. Ao aluno acusado de comportamento passível de sanção disciplinar, será sempre garantido o respeito à dignidade humana, bem como o direito constitucional ao contraditório e à ampla defesa. **(Nova redação dada pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Art. 199. A pena de suspensão e a de desligamento serão aplicadas de acordo com as conclusões de inquérito a cargo de Comissão composta de 02 (dois) docentes e de 01 (um) representante estudantil.

§ 1º A Comissão de inquérito, a que se refere o *caput* deste artigo, será designada pelo Diretor ou pelo Reitor, segundo iniciativa própria ou mediante representação de qualquer pessoa interessada na apuração da ocorrência.

§ 2º Quando o parecer da Comissão concluir expressamente pela cominação de penalidade a ser aplicada pelo Reitor, a este será encaminhado o processo para decidir.

§ 3º O presidente da comissão solicitará a designação de um servidor como secretário.

§ 4º Será de 60 (sessenta) dias o prazo para conclusão do inquérito, prorrogável por mais 30 (trinta) dias, pela autoridade competente, em decorrência de força maior.

§ 5º A convocação para qualquer ato do inquérito será feito por escrito, mediante protocolo ou recibo postal.

§ 6º Durante o inquérito, o acusado não poderá obter transferência nem trancamento de matrícula.

§ 7º Ultimada a instrução, citar-se-á o acusado para, no prazo de 10 (dez) dias, apresentar defesa, sendo-lhe assegurada vista do processo no próprio local de realização do inquérito.

§ 8º Achando-se o acusado em lugar ignorado, será citado por edital, com prazo de 15 (quinze) dias, a contar da data de sua publicação.

§ 9º O acusado revel terá um defensor *ex-officio*, designado pelo Diretório Central dos Estudantes e, na omissão deste órgão, pelo Reitor.

§ 10. O aluno será cientificado da pena disciplinar com indicação dos dispositivos infringidos.

Art. 200. Das decisões de natureza disciplinar caberá recurso do interessado, com efeito suspensivo, para a autoridade universitária imediatamente superior, interposto mediante petição fundamentada, e observadas as seguintes prescrições:

a) de penalidade aplicada pelo Diretor do Centro ou Faculdade, o recurso será para o Reitor;
b) de penalidade aplicada pelo Reitor, o recurso será para o Conselho Universitário.

Parágrafo único. Após ter ciência, sempre por escrito, da pena aplicada, o aluno terá o prazo de 10 (dez) dias para a interposição de recurso, devendo o processo, em seguida, subir à instância superior, devidamente instruído.

SEÇÃO III
ÓRGÃOS DE REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL

Art. 201. Além do Diretório Central dos Estudantes, haverá na Universidade, Diretórios Acadêmicos, na base de 01 (um) para cada unidade de ensino.

§ 1º Entende-se por unidade de ensino, para efeito deste artigo, cada Centro ou Faculdade da Universidade.

§ 2º Os Diretórios Acadêmicos serão constituídos por setores representativos de cada curso no âmbito do Centro respectivo ou Faculdade, com denominação e atribuições definidas no Regimento do Diretório Central dos Estudantes.

Art. 202. Os Regimentos do Diretório Central dos Estudantes e dos Diretórios Acadêmicos disciplinarão a sua organização e o seu funcionamento, atendidas as disposições legais, as prescrições contidas no Estatuto e neste Regimento Geral, bem como normas complementares estabelecidas pelo Conselho Universitário.

§ 1º Os Regimentos referidos neste artigo serão elaborados pelos Diretórios e aprovados pelo Conselho Universitário, quando se tratar do Diretório Central dos Estudantes, e pelos Conselhos de Centro dos Centros respectivos ou pelos Conselhos Departamentais das Faculdades, quando se tratar dos Diretórios Acadêmicos.

§ 2º Os Regimentos dos Diretórios Acadêmicos não poderão ultrapassar, nas suas disposições, as normas básicas fixadas pelo Regimento do Diretório Central dos Estudantes.

Art. 203. Para preenchimento da diretoria dos órgãos de representação estudantil, serão realizadas eleições, na forma dos respectivos Regimentos, observadas as seguintes prescrições:

a) eleição direta e voto secreto;
b) maioria simples;
c) registro prévio dos candidatos;
d) realização dentro do recinto da Universidade;
e) identificação do estudante;
f) garantia do sigilo do voto e da inviolabilidade das urnas;

g) apuração imediata, após o término da votação.

Parágrafo único. Será de 01 (um) ano o mandato da Diretoria dos Diretórios Acadêmicos e do Diretório Central dos Estudantes.

Art. 204. O acompanhamento de todo o processo eleitoral caberá a uma comissão constituída de 02 (dois) docentes e estudantes, em número a ser fixado na forma de seus respectivos regimentos.

Parágrafo único. Os docentes referidos neste artigo serão designados pelo Reitor, quando se tratar do Diretório Central dos Estudantes, e pelo Diretor do Centro ou Faculdade, quando se tratar dos Diretórios Acadêmicos.

Art. 205. Os candidatos aos cargos dos órgãos de representação estudantil somente terão seus registros deferidos se preencherem os seguintes requisitos:

a) serem alunos regularmente matriculados;

b) estarem cursando, pelo menos, 03 (três) disciplinas no período letivo.

Parágrafo único. O não preenchimento de qualquer dos requisitos referidos neste artigo, em qualquer tempo, implicará a perda do mandato.

Art. 206. O prazo para recursos contra atos ocorridos nas eleições dos órgãos de representação estudantil será de 07 (sete) dias após a proclamação dos resultados, devendo a petição nesse sentido ser dirigida ao Reitor ou ao Diretor do Centro ou Faculdade competente, para julgamento e decisão do Conselho Universitário, do Conselho de Centro ou Conselho Departamental, conforme se trate do Diretório Central ou dos Diretórios Acadêmicos.

Art. 207. Os Diretórios serão mantidos por contribuição de seus associados, dotações da Universidade e donativos de particulares.

§ 1º As contribuições dos estudantes serão fixadas pelo Diretório Central.

§ 2º As dotações da Universidade serão repassadas aos órgãos de representação estudantil mediante apresentação de planos de aplicação.

§ 3º A cobrança de quaisquer valores em favor dos Diretórios, mesmo em caráter facultativo, somente poderá ocorrer após a matrícula dos candidatos classificados no concurso vestibular.

Art. 208. Os órgãos de representação estudantil prestarão contas à Reitoria, anualmente, de quaisquer recursos que lhes forem repassados pela Universidade.

§ 1º A não aprovação das contas dos Diretórios impedirá o recebimento de quaisquer novos auxílios.

§ 2º A comprovação de uso indevido pelos Diretórios dos recursos repassados pela Universidade importará em responsabilidade disciplinar, civil e penal dos membros das respectivas diretorias.

Art. 209. A participação ou representação do Diretório Central dos Estudantes ou de Diretório Acadêmico, em qualquer entidade alheia à Universidade, acarretará a destituição da respectiva diretoria.

§ 1º A destituição de que trata este artigo será efetivada por ato do Reitor, cabendo-lhe, ainda, determinar providências para eleição da nova diretoria, no prazo de 60 (sessenta) dias.

§ 2º Os membros da Diretoria destituída não poderão concorrer à nova eleição, ficando inabilitados, por 02 (dois) anos, para o exercício de mandato de representação estudantil.

§ 3º Até a posse da nova diretoria, ficará suspenso o funcionamento da entidade de representação estudantil.

Art. 210. A destituição prevista no artigo anterior não exclui a aplicação de sanções disciplinares, na forma deste Regimento Geral.

CAPÍTULO IV
CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Art. 211. Os serviços da Universidade serão atendidos pelo seu corpo de servidores administrativos e técnicos, na forma do Estatuto.

Art. 212. A admissão de servidores no regime jurídico do Serviço Público dependerá de aprovação e classificação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvados os casos indicados em lei.

Art. 213. Todos os aspectos da vida funcional dos servidores admitidos no regime do Serviço Público, atendidas as peculiaridades do trabalho universitário, serão regulados pelo Estatuto dos Funcionários

Públicos Civis da União, que para este efeito se incorpora ao presente Regimento Geral, com a legislação que o complete e modifique.

Art. 214. O contrato dos servidores no regime jurídico da Legislação do Trabalho far-se-á mediante seleção com observância das seguintes prescrições básicas:

I - A seleção será divulgada amplamente, para conhecimento dos interessados, fixando-se prazo de inscrição que preceda a seleção propriamente dita.

II - A seleção será feita à base de provas e de títulos, quando o exercício da função dependa de formação regular em cursos apropriados, ou à base de provas, quando não ocorra a hipótese anterior, levando-se em conta, sempre, a experiência do candidato no tipo de trabalho que lhe será destinado.

III - Serão previamente estabelecidos resultados mínimos, abaixo dos quais não poderá o candidato ser admitido, adotando-se o sistema de classificação, dentre os candidatos admissíveis, sempre que o número de funções a preencher seja inferior ao dos que as pleiteiem.

IV - Haverá para cada processo de seleção uma Comissão Examinadora, que terá a seu cargo os atos respectivos, excetuados os de abertura e de realização das inscrições.

§ 1º Todos os aspectos da vida funcional dos servidores admitidos na forma deste artigo, atendido o que seja peculiar à vida universitária, serão regulados pela Legislação do Trabalho, que para este efeito se incorpora ao Regimento Geral.

§ 2º Em programas próprios ou articulando-se com outras instituições, a Universidade proporcionará cursos, estágios, conferências e outras oportunidades de treinamento aos servidores técnicos e administrativos, com o fim de aperfeiçoá-los e de mantê-los atualizados, principalmente no que concerne à implantação e ao desenvolvimento de sua Reforma.

Art. 215. Os atos de nomeação ou contrato, lotação, movimentação entre diferentes unidades ou órgãos da Universidade, atribuição de vantagens, concessão de licenças, afastamento, aposentadoria e exoneração ou dispensa dos servidores técnicos e administrativos serão da competência do Reitor; os demais constituirão atribuições do Vice-Reitor e dos pró-reitores, dos diretores de Centros ou de Faculdades, dos diretores de departamentos e dos diretores de órgãos suplementares da Universidade, nas respectivas áreas de atuação administrativa.

SUBTÍTULO II
DOS RECURSOS MATERIAIS

Art. 216. Os edifícios, equipamentos e instalações da Universidade serão distribuídos pelos diversos órgãos e serviços da Administração Superior e da Administração Escolar, observados os princípios contidos no artigo 5º do Estatuto.

Parágrafo único. A distribuição prevista neste artigo não implicará exclusivamente de utilização, devendo os bens mencionados, sempre que necessário, servir a outros órgãos e serviços, ressalvadas as medidas relacionadas com o controle patrimonial.

Art. 217. O Regimento da Reitoria disporá sobre a aquisição e distribuição de material, controle patrimonial, planejamento físico e execução de obras, assim como sobre a administração das operações de conservação e manutenção dos bens.

SUBTÍTULO III
DOS ÓRGÃOS SUPLEMENTARES

Art. 218. Os órgãos suplementares, previstos no artigo 8º do Estatuto, terão regimento próprio, a ser aprovado pelo Conselho Universitário.

SUBTÍTULO IV
DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 219. Os recursos financeiros da Universidade constarão do seu Orçamento, em que se consignarão como Receita as dotações oriundas do Poder Público e valores de outras origens, inclusive rendas próprias, de acordo com o disposto no artigo 115 do Estatuto.

Art. 220. O orçamento da Universidade será uno, coincidindo o exercício financeiro com o ano civil.

§ 1º A proposta orçamentária, a ser encaminhada ao Ministério da Educação e do Desporto, após aprovação do Conselho Universitário, será elaborada pelo órgão de planejamento da Reitoria, com base nos elementos colhidos e levando-se na devida consideração o Plano Global de Desenvolvimento da Universidade e as diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal.

§ 2º O Orçamento próprio, de que se ocupa a legislação em vigor, e resultante da proposta referida no parágrafo anterior, consignará todos os recursos previstos para o exercício considerado, os quais serão objeto de distribuição interna, sob a forma de Orçamento Analítico, elaborado pelo órgão de Planejamento para apresentação ao Reitor e aprovação do Conselho Universitário.

§ 3º No decorrer do exercício poderá haver reformulação do orçamento próprio, tanto para incorporar novos valores na Receita e Despesa, como para suplementação de dotações insuficientes, mediante compensação - créditos suplementares - respeitado o limite do prazo estabelecido em lei.

§ 4º Por necessidade de serviço, e a juízo do Reitor, poderá haver, igualmente, modificação do Orçamento Analítico, em qualquer fase do exercício, desde que não sejam afetados os valores globais constantes do orçamento submetido à aprovação do Ministério do Planejamento.

Art. 221. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio será centralizada na Reitoria.

TÍTULO IV
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 222. O Hospital das Clínicas, a Clínica Integrada de Odontologia, a Farmácia-Escola, as Fazendas Experimentais e outros órgãos técnico-administrativos, de natureza semelhante, que venham a ser criados por necessidades peculiares ao ensino, à pesquisa e à extensão, terão as suas atribuições definidas nos regimentos dos Centros, Faculdades ou órgãos a que estejam vinculados.

Art. 222-A. A UFC, que tem sede e foro na cidade de Fortaleza, poderá solicitar o credenciamento de *Campus* fora de sede, desde que em município do Estado do Ceará, diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor. **(acrescentado pelo Provimento nº 3 /CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Art. 222-B. A UFC informará aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. **(acrescentado pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Parágrafo único. Caberá ao Manual do Aluno, a ser disponibilizado no *site* da Pró-Reitoria de Graduação, condensar todas as informações constantes do *caput* deste artigo. **(acrescentado pelo Provimento nº 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)**

Art. 223. Fica o Reitor autorizado a baixar instruções com vistas a possibilitar a implantação do Diretório Central dos Estudantes e dos Diretórios Acadêmicos.

Art. 224. As disposições do presente Regimento Geral serão complementadas e explicitadas por meio de normas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou pelo Conselho Universitário, conforme a matéria tratada em cada caso.

Art. 225. Revogado (**Prov. nº 02/2005).**

Art. 225-A. Em casos excepcionais, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE poderá, mediante proposta justificada do Reitor, baixar Resolução de caráter transitório, contendo normas específicas estabelecendo competências, condições e prazos diversos dos fixados no art. 147 deste Regimento.

Art. 226. Incorporar-se-ão automaticamente a este Regimento Geral e aos normativos de hierarquia inferior que dele emanam, qualquer nova disposição legal ou outros ditames legais vigentes não transcritos ou referidos que lhe sejam aplicáveis.

Art. 226-A. Revogado (**Prov. nº 2/2013**)

Art. 227. O Regimento Geral da UFC, sempre que alterado, será obrigatoriamente atualizado, consolidado, publicizado e divulgado no prazo máximo de 15 (quinze) dias.

Questões

01. (UFC - Técnico em Assuntos Educacionais - CCV-UFC) Com respeito à Avaliação de Rendimento Escolar, o Regimento Geral da UFC, assegura:

(A) A devolução das avaliações corrigidas deverá fazer-se pelo menos até 10 (dez) dias antes da verificação seguinte.

(B) As avaliações escritas, após corrigidas, e suas notas transcritas nos mapas de notas pelo professor, serão devolvidas ao aluno.

(C) É direito do aluno, no prazo máximo de 02 (dois) dias úteis após o conhecimento do resultado da avaliação, solicitar revisão de prova pelo próprio docente.

(D) A segunda chamada das provas, somente será permitida quando solicitada, por e-mail, até 02 (dois) dias úteis decorridos após a realização da prova em primeira chamada.

(E) A verificação do rendimento na perspectiva do curso far-se-á, principalmente, por meio de provas escritas, sendo dispensável a cobrança por monografias ou trabalhos equivalentes, estágios, internatos e outras formas de treinamento em situação real de trabalho.

02. (UFC - Técnico em Assuntos Educacionais - CCV-UFC) No que se refere aos Currículos e Programas, o Regimento Geral da UFC, corretamente aponta que:

(A) A Coordenação do curso tem autonomia para propor as disciplinas complementares, sem consulta prévia a aos órgãos deliberativos.

(B) O controle da integralização curricular será feito pelo sistema de créditos-hora, correspondendo um crédito a 16 (dezesseis) horas do total mínimo prefixado para a disciplina em que o aluno seja aprovado.

(C) O plano de ensino de cada disciplina será elaborado pelo colegiado do curso, ou grupo de professores, com aprovação pelo departamento.

(D) O currículo de cada curso abrangerá disciplinas aleatórias, cuja integralização dará direito ao correspondente diploma ou certificado.

(E) O Ciclo Básico de graduação compreenderá, pelo menos, 36 (trinta e seis) créditos, a serem obtidos mediante o estudo das disciplinas constantes no Regimento Geral.

03. (UFC - Técnico em Assuntos Educacionais - CCV-UFC). No que se refere à matrícula, constante no Capítulo IV do Regimento Geral da UFC, é correto afirmar:

(A) Será permitida matrícula institucional em mais de 04 (quatro) períodos letivos.

(B) Será permitida a matrícula simultânea em 02 (dois) ou mais cursos de graduação da Universidade.

(C) A matrícula não poderá fazer-se com aproveitamento de estudos realizados para ciclos, cursos e habilitações da mesma duração ou de duração diferente.

(D) A escolha das várias disciplinas, para efeito de matrícula, não dependerá de sua inclusão na lista de ofertas e sim da necessidade do estudante, considerando o tempo que ainda resta para a conclusão de seu curso.

(E) Poderá ocorrer a matrícula simultânea num curso de aperfeiçoamento ou de especialização e num curso de mestrado ou de doutorado, desde que expressamente autorizada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ao qual o aluno encontra-se matriculado.

04. (UFC - Técnico em Assuntos Educacionais - CCV-UFC) No que se refere ao funcionamento dos órgãos colegiados, previsto no Regimento Geral da UFC, é correto afirmar:

(A) Os colegiados deliberativos reunir-se-ão com a presença de qualquer número dos seus membros.

(B) Será facultativo, escolhendo-se a qualquer outra atividade universitária, o comparecimento dos membros docentes às reuniões dos colegiados deliberativos.

(C) As reuniões dos colegiados deliberativos deverão ser programadas de modo que seja reduzida a um mínimo, quando não eliminada, a sua interferência no andamento normal dos demais trabalhos universitários.

(D) Nas faltas ou impedimentos do presidente de colegiado deliberativo ou de seu substituto legal, a presidência será exercida por qualquer membro da instituição desde que atue no magistério da Universidade.

(E) A convocação de colegiado deliberativo será feita com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas, em documento escrito, pelo seu Presidente ou, excepcionalmente, por 2/3 (dois terços) de seus membros, com indicação da pauta de assuntos a ser considerada na reunião.

05. (UFC - Técnico em Assuntos Educacionais - CCV-UFC) Conforme Regimento Geral da UFC, para garantir sua autonomia didático-científica, caberá aos colegiados de ensino, pesquisa e extensão decidir sobre:

(A) Criação, expansão, modificação e extinção de cursos; Ampliação e diminuição de vagas; Elaboração da programação dos cursos; Programação das pesquisas e das atividades de extensão; Contratação e dispensa de professores; Planos de carreira docente.

(B) Jubilação ou desligamento de alunos; Opinar deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sobre processos de revalidação de diplomas e sobre validação de estudos; Julgamento dos processos de adaptação e aproveitamento de estudos.

(C) Convocação e presidência das reuniões do Departamento; Administração e representação dos Departamentos; Submissão do plano das atividades a serem desenvolvidas em cada período letivo; designação professores-orientadores, por solicitação dos coordenadores de curso.

(D) Apreciação dos planos de novos cursos de graduação e pós-graduação, submetendo-os à consideração do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Propor ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, a transformação ou a supressão de cursos mantidos no âmbito do Centro ou Faculdade.

(E) Cumprimento das disposições do Estatuto da Universidade, do Regimento Geral e do Regimento do Centro ou Faculdade; Assinatura de diplomas e certificados, na forma do Regimento Geral; Exercício de atividades de supervisão, coordenação e fiscalização; Constituição de comissões para estudo de assuntos específicos.

Gabarito

01.B / 02.B / 03.E / 04.C / 05.A

Comentários

01. Resposta: B

Art. 110. A verificação da eficiência em cada disciplina será realizada progressivamente durante o período letivo e, ao final deste, de forma individual ou coletiva, utilizando formas e instrumentos de avaliação indicados no plano de ensino e aprovados pelo Departamento.

§ 1º As avaliações escritas, após corrigidas, e suas notas transcritas nos mapas de notas pelo professor, serão devolvidas ao aluno.

02. Resposta: B

Art. 64. O controle da integralização curricular será feito pelo sistema de créditos-hora, correspondendo um crédito a 16 (dezesseis) horas do total mínimo prefixado para a disciplina em que o aluno seja aprovado.

03. Resposta: E

Art. 85. Não será permitida a matrícula simultânea:

a) em dois cursos de Mestrado ou de Doutorado;
b) num curso de Mestrado e num de Doutorado;
c) num curso de graduação e num de Mestrado ou de Doutorado.

Parágrafo único. Poderá ocorrer a matrícula simultânea num curso de aperfeiçoamento ou de especialização e num curso de mestrado ou de doutorado, desde que expressamente autorizada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ao qual o aluno encontra-se matriculado. (caput do art. 85 e §único. Nova redação dada pelo Prov. nº 04/20110).

04. Resposta: C

Art. 13. As reuniões dos colegiados deliberativos deverão ser programadas de modo que seja reduzida a um mínimo, quando não eliminada, a sua interferência no andamento normal dos demais trabalhos universitários.

05. Resposta: A

Art. 2º A. A UFC, no exercício de sua autonomia e para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, terá, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

( )

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

a) criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
b) ampliação e diminuição de vagas;
c) elaboração da programação dos cursos;

d) programação das pesquisas e das atividades de extensão;
e) contratação e dispensa de professores;
f) planos de carreira docente. (acrescentado pelo Provimento no 3/CONSUNI, de 26 de novembro de 2014)

Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996[54]

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I
Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

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

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extraescolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

[54] *Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm - acesso em 25.10.2021.*

TÍTULO III
Do Direito à Educação e do Dever de Educar

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

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

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

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

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

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

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

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

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

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

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

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018).

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

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

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

II - fazer-lhes a chamada pública;

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

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

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

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

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

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

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

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

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

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

Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do caput do art. 5º da Constituição Federal: (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)

I - prova ou aula de reposição, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa; (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)

II - trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)

§ 1º A prestação alternativa deverá observar os parâmetros curriculares e o plano de aula do dia da ausência do aluno. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)

§ 2º O cumprimento das formas de prestação alternativa de que trata este artigo substituirá a obrigação original para todos os efeitos, inclusive regularização do registro de frequência. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)

§ 3º As instituições de ensino implementarão progressivamente, no prazo de 2 (dois) anos, as providências e adaptações necessárias à adequação de seu funcionamento às medidas previstas neste artigo. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)

§ 4º O disposto neste artigo não se aplica ao ensino militar a que se refere o art. 83 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vide parágrafo único do art. 2)

TÍTULO IV
Da Organização da Educação Nacional

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

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

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

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

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

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

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

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

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

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

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

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

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

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

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

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

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

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

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

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

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

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

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

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

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

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

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

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

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:
I - as instituições de ensino mantidas pela União;
II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; (Redação dada pela Lei nº 13.868, de 2019)
III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:
I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.
Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:
I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:
I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.
III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)
§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)
§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

Art. 20. (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)

TÍTULO V
Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
CAPÍTULO I
Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior.

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Seção I
Das Disposições Gerais

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

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.
§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)
II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;
III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

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

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

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

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

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

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II - maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV - amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V - (Vetado)

VI - que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

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

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

III - orientação para o trabalho;

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

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Seção II
Da Educação Infantil

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

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

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

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

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

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

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

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

Seção III
Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

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

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

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

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

Seção IV
Do Ensino Médio

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

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

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

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

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

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - (revogado).

§ 2º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - demonstração prática; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Seção IV-A
Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

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

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

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

I - articulada com o ensino médio;

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

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

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

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Seção V
Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Da Educação Profissional e Tecnológica

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

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

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - de educação profissional técnica de nível médio;

III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

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

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

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV
Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

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

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

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

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

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

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

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

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

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

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

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

§ 1º O resultado do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo será tornado público pela instituição de ensino superior, sendo obrigatórios a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação e o cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do edital, assegurado o direito do candidato, classificado ou não, a ter acesso a suas notas ou indicadores de desempenho em provas, exames e demais atividades da seleção e a sua posição na ordem de classificação de todos os candidatos. (Redação dada pela Lei nº 13.826, de 2019)

§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou

ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial. (Incluído pela Lei nº 13.184, de 2015)

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

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

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

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

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

§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1o deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Alterado pela Lei 13.530/2017).

§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar os interesses dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos §§ 1o e 3o deste artigo por outras medidas, desde que adequadas para superação das deficiências e irregularidades constatadas. (Alterado pela Lei 13.530/2017).

§ 5º Para fins de regulação, os Estados e o Distrito Federal deverão adotar os critérios definidos pela União para autorização de funcionamento de curso de graduação em Medicina.” (Incluído pela Lei 13.530/2017).

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

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente: (Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015).

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

V - deve conter as seguintes informações: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamento)

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

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

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

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

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

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

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

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

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
VII - firmar contratos, acordos e convênios;
VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.
§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
II - ampliação e diminuição de vagas; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
III - elaboração da programação dos cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
V - contratação e dispensa de professores; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
VI - planos de carreira docente. (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)
§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.
§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:
I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;
III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;
IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;
VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;
VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.
§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

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

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.
Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

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

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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

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

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

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

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

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

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

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

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

CAPÍTULO V-A
(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)
DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

TÍTULO VI
Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

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

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

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

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

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

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

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

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

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

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

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

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

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

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de

iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

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

§ 7º (Vetado).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

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

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

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

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

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

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

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

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

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

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

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

TÍTULO VII
Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

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

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

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

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

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

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

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

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

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

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

TÍTULO VIII
Das Disposições Gerais

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

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 79-A. (Vetado)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

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

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

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

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Parágrafo único. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

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

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

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

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

TÍTULO IX
Das Disposições Transitórias

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

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

§ 2º (Revogado) (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

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

I - (Revogado) (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.
§ 4º (Revogado)
§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.
§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (Vetado).

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.
§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.
§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

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

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

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

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

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Questões

01. (UFABC – Pedagogo – VUNESP/2019) Sobre o direito à educação e o dever de educar, de acordo com o artigo 5º, § 2º da Lei nº 9.394/96, LDBEN, é correto afirmar que
(A) o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais.
(B) comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por contravenção penal.
(C) para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, dependendo da escolarização anterior.
(D) é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, sendo dever do poder público zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
(E) em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino.

02. (UFABC – Pedagogo – VUNESP/2019) Acerca da organização da educação nacional, o artigo 8º da Lei nº 9.394/96, LDBEN, estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Além da coordenação da política nacional de educação, em relação às demais instâncias educacionais, a União exercerá função

(A) exclusiva e privativa.
(B) complementar e prioritária.
(C) suplementar e concorrente.
(D) normativa, redistributiva e supletiva.
(E) regulamentar, prioritária e complementar.

03. (Prefeitura de Sorocaba/SP - Conselheiro Tutelar - VUNESP/2019) A Lei n° 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) organiza a educação no Brasil. Tendo como referência as competências dos três níveis de poder, a LDB determina que os municípios tenham, entre outras, as incumbências de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrá-los às políticas e planos educacionais da União e dos Estados, baixar normas complementares para o sistema de ensino, oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental. Ainda, com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino, compete ao município

(A) assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.
(B) participar de fóruns e debates educacionais.
(C) direcionar sua ação para a boa gestão escolar.
(D) articular-se com as famílias dos alunos.

04. (Prefeitura de Itapevi - SP - Professor de Educação Básica II PEB II – Inglês - VUNESP/2019) Rodrigo está se preparando para concurso de professor de educação básica II. Acerca desse nível de ensino, de acordo com a LDB (Lei Federal n° 9.394/96), Rodrigo deve saber que a educação básica tem por finalidade

(A) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.
(B) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade por meio de publicações ou de outras formas de comunicação.
(C) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.
(D) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.
(E) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

05. (SLU/DF - Analista de Gestão de Resíduos Sólidos - Serviço Social – CESPE/2019) De acordo com os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), julgue o próximo item.

O ensino militar é regulado pela LDB, portanto deve obedecer às mesmas normas fixadas para os demais sistemas de ensino.

( ) Certo ( ) Errado

06. (SLU/DF - Analista de Gestão de Resíduos Sólidos - Serviço Social – CESPE/2019) De acordo com os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), julgue o próximo item.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar e em movimentos sociais.

( ) Certo ( ) Errado

07. (IF/ES - Técnico em Assuntos Educacionais – 2019) Segundo a Lei 9.394/1996 - LDB, a educação superior tem por finalidade promover o tripé ensino, pesquisa e extensão. Segundo a legislação citada, atividades de extensão seriam:

(A) criação de cursos de graduação para toda a comunidade, isentos de processo seletivo.
(B) criação de cursos de pós-graduação para toda a comunidade, gratuitos, ofertados permanentemente.

(C) elaboração e aplicação de propostas e projetos abertos à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

(D) venda às comunidades que precisam dos produtos resultantes da pesquisa realizada no interior da universidade pública.

(E) formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como colaborar na sua formação contínua.

08. (IF/ES - Técnico em Assuntos Educacionais – 2019) O Ensino Médio se baseia na formação integral do estudante. Acerca dessa etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), é CORRETO afirmar que

(A) a formação técnica e profissional é um dos itinerários formativos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(B) poderá ser organizada em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica, além das formas de organização previstas no art. 23 da LDB.

(C) sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui, facultativamente, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.

(D) a carga horária mínima anual deverá ser progressivamente ampliada para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com o Plano Nacional de Educação.

(E) a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua oferta obrigatória por, no máximo, 2 (duas) horas mensais.

09. (AGU - Técnico em Assuntos Educacionais – IDECAN/2019) De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (artigo 8º), a educação brasileira se organiza em sistemas de ensino. Assinale a alternativa que defina essa organização.

(A) Sistema de ensino público; Sistema de ensino privado

(B) Sistema de ensino básico; Sistema de ensino superior

(C) Sistema de ensino infantil; Sistema de ensino fundamental; Sistema de ensino médio; Sistema de ensino tecnológico; Sistema de ensino superior

(D) Sistema de ensino presencial; Sistema de ensino a distância

(E) Sistemas de ensino municipais; Sistemas de ensino estaduais; Sistema de ensino federal

10. (UFRR - Técnico em Assuntos Educacionais - 2019) A Lei n. 9.394/1996 - LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e vem sofrendo, desde sua promulgação, expressivas alterações. Dentre os princípios e fins da educação nacional verifica-se que ela estabelece que:

(A) A educação tem por finalidade a preparação de todos os indivíduos para o acesso ao ensino superior em igualdade de condições.

(B) As condições de acesso e permanência poderão variar, em consideração às diferenças existentes entre os indivíduos e às estruturas disponibilizadas pelas escolas públicas e privadas.

(C) A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(D) A educação tem por princípio a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a depender da aprovação pelo gestor escolar ou pelo conselho escolar.

(E) A educação tem por finalidade o desenvolvimento cognitivo e intelectual do educando de forma a assegurar sua aquisição de competências sociais.

Gabarito

01.E / 02.D / 03.A / 04.E / 05.Errado / 06.Certo / 07.C / 08.B / 09.E / 10.C

Comentários

01. Resposta: E

De acordo com o Art. 5º e o § 2º da LDB: *"O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)*

[...]

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

02. Resposta: D

Pelo Art. 8º: *"A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.*

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

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

03. Resposta: A

Conforme o Art 11: "*Os Municípios incumbir-se-ão de:*

[...]

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal."

04. Resposta: E

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

05. Resposta: Errado

De acordo com o Art. 83: *"O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino."*

06. Resposta: Certo

Logo no primeiro artigo da LDB: *"A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, em organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."*

07. Resposta: C

Pelo Art. 43, Capítulo IV que trata da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...]

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

08. Resposta: B

Conforme o § 10 do Art. 36: "*Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)"*

09. Resposta: E

Como visto no Art. 8º: *"A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.*

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

10. Resposta: C

O Art. 2º descreve os fins da educação: *"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."*

Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004[55]

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

[55] *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 27.10.2021.*

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto avaliação e a avaliação externa in loco.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2o do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I - 1 (um) representante do INEP;

II - 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES;

III - 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV - 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V - 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI - 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII - 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do caput deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do caput deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do caput deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do caput deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do caput deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do caput deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2o deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do caput do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts 3º e 4º da Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Questões

01. (CESGRANRIO) A Lei n° 10.861, de 14/04/2004, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), especifica que esse Sistema deverá assegurar

(A) avaliação comparativa, contemplando uma análise específica das dimensões, estruturas, relações, do compromisso social e das atividades realizadas entre instituições de um mesmo município.

(B) sigilo quanto aos procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos a fim de preservar estudantes e instituições de ensino.

(C) participação dos corpos discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil, por meio de suas representações.

(D) respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos, a fim de garantir a autonomia universitária e a não necessidade de regulamentação de cursos superiores.

(E) credenciamento e renovação de credenciamento incondicionais para todas as instituições de educação superior que aderirem ao processo de avaliação.

02. (UFSM - Técnico em Assuntos Educacionais) Em 14 de abril de 2004, foi publicada, no Brasil, a Lei n. 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. São finalidades do SINAES:

(A) A melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

(B) Formulação de propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação, modificando radicalmente os projetos pedagógicos para se articular com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão do ensino profissional.

(C) Suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação.

(D) Cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior pública ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos, após advertência e suspensão, caso não sejam realizadas avaliações da aprendizagem periodicamente.

(E) Submissão anual à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicada a avaliação de aprendizagem.

03. (UFC - Técnico em Assuntos Educacionais - CCV) A Lei Nº 10.861, de 14 de Abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, que tem como principal objetivo:

(A) Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (Lei nº 9394/96).

(B) Implantar políticas de atendimento aos estudantes e obter sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior, considerando o que preconiza da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96).

(C) Revelar a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

(D) Fomentar a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96).

(E) A melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior.

04. (UFRN - Técnico em Assuntos Educacionais - COMPERVE) O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Segundo essa lei, é correto afirmar:

(A) O SINAES tem, entre suas finalidades, a melhoria da qualidade da educação superior e a definição dos recursos financeiros para as instituições universitárias.

(B) O SINAES, ao promover a avaliação das instituições, deve assegurar o caráter público de todos os procedimentos adotados nas avaliações das universidades.

(C) Para a avaliação das instituições, é utilizada uma prova aplicada a uma amostra de estudantes de vários cursos.

(D) Para a avaliação das instituições, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é aplicado a cada curso de graduação anualmente.

05. (UFRN - Técnico em Assuntos Educacionais - COMPERVE) A Lei nº 10.861, de 14 de abrir de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES. Em relação ao SINAES, é correto afirmar:

(A) Os procedimentos usados para a avaliação no SINAES têm um caráter sigiloso.

(B) Uma das finalidades do SINAES é a orientação da expansão da oferta da educação superior.

(C) A avaliação das instituições de educação superior tem como objetivo a definição dos recursos financeiros a serem enviados pelo MEC.

(D) A avaliação das instituições de educação superior fundamenta-se numa escala de dez valores crescentes, definidos estatisticamente

06. (UFAL - Técnico em Assuntos Educacionais - COPEVE/UFAL) De acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é

(A) componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a nota obtida ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

(B) componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscritas no histórico escolar do estudante a sua situação regular com relação a essa obrigação e a respectiva nota ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

(C) componente curricular facultativo dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

(D) componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

(E) componente curricular facultativo dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pela Coordenação do Curso, na forma estabelecida pelo Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior.

07. (UFRN - Assistente de Alunos - COMPERVE) Segundo a Lei nº 10.861, de 14 de abrir de 2004, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é feita mediante o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Esse exame é aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais,

(A) aos estudantes de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso

(B) aos estudantes de todos os cursos de graduação, ao final do segundo e do último ano de curso.

(C) aos estudantes de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do penúltimo ano de curso.

(D) aos estudantes de todos os cursos de graduação, ao final do segundo e do penúltimo ano de curso.

08. (UFRN - Assistente de Alunos - COMPERVE) Segundo a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos é realizada mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Em relação ao ENADE, é correto afirmar:

(A) Utiliza, em sua avaliação, conceitos numa escala com dez níveis.

(B) É um componente curricular opcional dos cursos de graduação.

(C) A sua aplicação é acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes.

(D) A prova está composta apenas de questões de natureza objetiva de múltipla escolha.

09. (UNIRIO - Pedagogo - CESGRANRIO) A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituída pela Lei nº 10.861/2004, tem as seguintes atribuições, EXCETO

(A) propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes.

(B) estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes.

(C) formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação.

(D) articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior.

(E) definir normas para o sistema de ensino, expedindo resoluções e pareceres sobre questões de avaliação e supervisão encaminhadas à sua consideração.

10. (UFAL - Técnico em Assuntos Educacionais - COPEVE/UFAL) A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, estabelece que cada instituição brasileira de ensino superior, de âmbito público ou privado, criará uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). Em relação à criação dessas comissões, assinale a alternativa correta.

(A) Segundo a referida Lei, o prazo para criação de cada CPA encerrou-se no dia 14 de abril de 2016.

(B) É vedada a participação de membros externos à instituição, tendo em vista que sistematiza dados sigilosos presentes na realidade da própria instituição.

(C) De competência exclusivamente interna, não se relaciona com órgãos externos à instituição para que mantenha a eficiência e segurança dos dados sistematizados.

(D) A sua formação obedece aos critérios de composição que possibilita, em casos específicos, que haja uma maioria absoluta de qualquer segmento da comunidade universitária.

(E) Seu funcionamento é autônomo em relação a órgãos colegiados e conselhos existentes na instituição, independentemente de nível ou composição que esses possuam**.**

Gabarito

01.C / 02.A / 03.A / 04.B / 05.B / 06.D / 07.A / 08.C / 09.E / 10.E

Comentários

01. Resposta: C.

Art. 2º, IV - a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

02. Resposta: A.

Art. 1º, § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

03. Resposta: A.

Literalidade do caput do art. 1º da lei.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

04. Resposta: B.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

05. Resposta: B.

Art. 1º, §1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

06. Resposta: D.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

07. Resposta: A.

Art. 5º, § 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

08. Resposta: C.

Art. 5º, § 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

09. Resposta: E.

As atribuições encontram-se elencadas no art. 6º da lei, e entre elas não encontramos definir normas para o sistema de ensino, portanto, a alternativa "E" é incorreta.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

10. Resposta: E.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017

DECRETO Nº 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017[56]

Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 9º, caput, incisos VI, VIII e IX, e no art. 46, da Lei nº

[56] *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em 27.10.2021*

9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

§ 2º A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e das IES que os ofertam.

§ 3º A avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

§ 4º As funções de supervisão e de avaliação de que trata o caput poderão ser exercidas em regime de cooperação com os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais.

§ 5º À oferta de educação superior a distância aplica-se, ainda, o disposto no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Art. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, o sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições federais de ensino superior - IFES;

II - as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e

III - os órgãos federais de educação superior.

§ 1º As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

§ 2º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias, nos termos da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

§ 3º As IES públicas criadas e mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do credenciamento para oferta de cursos a distância pelo Ministério da Educação, nos termos dos art. 17 e art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Decreto nº 9.057, de 2017, e da legislação específica.

§ 4º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal existentes na data da promulgação da Constituição e que sejam mantidas e administradas por pessoa jurídica de direito público, ainda que não gratuitas, serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino estadual.

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, conforme estabelecido neste Decreto.

Parágrafo único. As competências previstas neste Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, na Estrutura Regimental do Inep, aprovada pelo Decreto nº 8.956, de 12 de janeiro de 2017, e nas demais normas aplicáveis.

Art. 4º Ao Ministro de Estado da Educação compete:

I - homologar pareceres do CNE em pedidos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de IES;

II - homologar pareceres e propostas de atos normativos aprovados pelo CNE;

III - aprovar os instrumentos de avaliação elaborados pelo Inep;

IV - homologar as deliberações da Conaes; e

V - expedir normas e instruções para a execução de leis, decretos e regulamentos.

§ 1º O Ministro de Estado da Educação poderá, motivadamente, restituir os processos de competência do CNE para reexame.

§ 2º Os atos homologatórios do Ministro de Estado da Educação são irrecorríveis na esfera administrativa.

Art. 5º Compete ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, nos termos do Decreto nº 9.005, de 2017, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior no âmbito do sistema federal de ensino.

Art. 6º Compete ao CNE:

I - exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação nos temas afetos à regulação e à supervisão da educação superior, inclusive nos casos omissos e nas dúvidas surgidas na aplicação das disposições deste Decreto;

II - deliberar, por meio da Câmara de Educação Superior, sobre pedidos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de IES e autorização de oferta de cursos vinculadas a credenciamentos;

III - propor diretrizes e deliberar sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação para credenciamento e recredenciamento de instituições a serem elaborados pelo Inep;

IV - recomendar, por meio da Câmara de Educação Superior, providências da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, quando não satisfeito o padrão de qualidade para credenciamento e recredenciamento de universidades, centros universitários e faculdades;

V - deliberar, por meio da Câmara de Educação Superior, sobre a inclusão e a exclusão de denominação de curso do catálogo de cursos superiores de tecnologia, nos termos do art. 101;

VI - julgar , por meio da Câmara de Educação Superior, recursos a ele dirigidos nas hipóteses previstas neste Decreto; e

VII - analisar e propor ao Ministério da Educação questões relativas à aplicação da legislação da educação superior.

Parágrafo único. As decisões da Câmara de Educação Superior de que trata o inciso II do caput serão passíveis de recurso ao Conselho Pleno do CNE, na forma do art. 9º, § 2º, alínea “e”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e do regimento interno do CNE.

Art. 7º Compete ao Inep:

I - conceber, planejar, coordenar e operacionalizar:

a) as ações destinadas à avaliação de IES, de cursos de graduação e de escolas de governo; e

b) o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, os exames e as avaliações de estudantes de cursos de graduação;

II - conceber, planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar:

a) os indicadores referentes à educação superior decorrentes de exames e insumos provenientes de bases de dados oficiais, em consonância com a legislação vigente; e

b) a constituição e a manutenção de bancos de avaliadores e colaboradores especializados, incluída a designação das comissões de avaliação;

III - elaborar e submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação os instrumentos de avaliação externa in loco, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e pelos outros órgãos competentes do Ministério da Educação;

IV - conceber, planejar, avaliar e atualizar os indicadores dos instrumentos de avaliação externa in loco, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação;

V - presidir a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, nos termos do art. 85; e

VI - planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar as ações necessárias à consecução de suas finalidades.

Art. 8º Compete à Conaes:

I - propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e os mecanismos de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização das comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das IES, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, com vistas ao estabelecimento de ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; e

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos cujos estudantes realizarão o Enade.

CAPÍTULO II
DA REGULAÇÃO
Seção I
Dos atos autorizativos

Art. 9º A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e condicionada à autorização e à avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 10. O funcionamento de IES e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º São tipos de atos autorizativos:

I - os atos administrativos de credenciamento e recredenciamento de IES; e

II - os atos administrativos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores.

§ 2º Os atos autorizativos fixam os limites da atuação dos agentes públicos e privados no âmbito da educação superior.

§ 3º Os prazos de validade dos atos autorizativos constarão dos atos e serão contados da data de publicação.

§ 4º Os atos autorizativos serão renovados periodicamente, conforme o art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996, e o processo poderá ser simplificado de acordo com os resultados da avaliação, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 11. O Ministério da Educação definirá calendário anual de abertura do protocolo de ingresso e conclusão de processos regulatórios em sistema próprio, para fins de expedição dos atos autorizativos e de suas modificações.

§ 1º O protocolo de pedido de recredenciamento de IES e de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso superior, antes do vencimento do ato autorizativo anterior, prorroga automaticamente a validade do ato autorizativo até a conclusão do processo e a publicação de Portaria.

§ 2º Os processos regulatórios que tenham sido arquivados por iniciativa das IES implicam renúncia à sua análise e não poderão ser desarquivados.

§ 3º Nos casos de decisão final desfavorável ou de arquivamento do processo, o interessado poderá protocolar nova solicitação relativa ao mesmo pedido, observado o calendário previsto no caput.

§ 4º O calendário de que trata o caput abrangerá as atividades relativas à tramitação dos processos na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, no Inep, no CNE e no Gabinete do Ministro de Estado da Educação.

Art. 12. As modificações do ato autorizativo serão processadas na forma de aditamento ao ato de credenciamento ou recredenciamento de IES, autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 1º Os seguintes aditamentos dependem de ato prévio editado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação:

I - aumento de vagas em cursos de graduação ofertados por faculdades;

II - aumento de vagas em cursos de graduação em Direito e Medicina ofertados por centros universitários e universidades, observado o disposto no art. 41;

III - extinção voluntária de cursos ofertados por IES sem autonomia;

IV - descredenciamento voluntário de IES ou de oferta em uma das modalidades;

V - unificação de IES mantidas por uma mesma mantenedora; e

VI - credenciamento de campus fora de sede.

§ 2º Os demais aditamentos serão realizados em atos próprios das IES e serão informados à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, no prazo de sessenta dias, contado da data da edição dos referidos atos, para fins de atualização cadastral, observada a legislação específica.

§ 3º A ampliação da abrangência original do ato autorizativo fica condicionada à comprovação da qualidade da oferta em relação às atividades já autorizadas, resguardada a autonomia universitária.

§ 4º O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para aumento de vagas, de acordo com os resultados da avaliação.

§ 5º As IES poderão remanejar parte das vagas entre cursos presenciais de mesma denominação ofertados no mesmo Município e deverão informar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação o remanejamento realizado, no prazo de sessenta dias, para fins de atualização cadastral, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 13. Os pedidos de ato autorizativo serão decididos com base em conceitos atribuídos ao conjunto e a cada uma das dimensões do Sinaes avaliadas no relatório de avaliação externa in loco realizada pelo Inep, consideradas as avaliações dos processos vinculados, os demais procedimentos e instrumentos de avaliação e o conjunto de elementos de instrução apresentados pelas entidades interessadas no processo ou solicitados pela Secretaria competente em sua atividade instrutória.

Art. 14. As IFES criadas por lei são dispensadas da edição de ato autorizativo prévio pelo Ministério da Educação para funcionamento e oferta de cursos, nos termos de sua lei de criação e da legislação.

Parágrafo único. As IFES protocolarão o primeiro pedido de recredenciamento no prazo de cinco anos, contado da data de início da oferta do primeiro curso de graduação.

Seção II
Das organizações acadêmicas

Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

I - faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

§ 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades.

§ 2º A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de recredenciamento por IES já credenciada.

§ 3º A organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação.

§ 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Art. 16. As IES privadas poderão solicitar recredenciamento como centro universitário, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;

II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa in loco realizada pelo Inep;

IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;

V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e

VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Art. 17. As IES privadas poderão solicitar recredenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;

II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa in loco realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;

IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;

V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004;

VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e

VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Seção III
Do credenciamento institucional

Art. 18. O início do funcionamento de uma IES privada será condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação.

§ 1º O ato de credenciamento de IES será acompanhado do ato de autorização para a oferta de, no mínimo, um curso superior de graduação.

§ 2º É permitido o credenciamento de IES para oferta de cursos na modalidade presencial, ou na modalidade a distância, ou em ambas as modalidades.

Art. 19. A mantenedora protocolará pedido de credenciamento junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação.

§ 1º O processo de credenciamento será instruído com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O pedido de credenciamento tramitará em conjunto com o pedido de autorização de, no máximo, cinco cursos de graduação.

§ 3º O quantitativo estabelecido no §2º não se aplica aos cursos de licenciatura.

§ 4º A avaliação externa in loco, realizada pelo Inep, institucional e dos cursos será realizada por comissão única de avaliadores.

§ 5º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá realizar as diligências necessárias à instrução do processo.

Art. 20. O pedido de credenciamento será instruído com os seguintes documentos:

I - da mantenedora:

a) atos constitutivos, registrados no órgão competente, que atestem sua existência e sua capacidade jurídica, na forma da legislação civil;

b) comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda - CNPJ;

c) certidões de regularidade fiscal perante a Fazenda federal;

d) certidões de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS;

e) demonstração de patrimônio suficiente para assegurar a sustentabilidade financeira da instituição mantida, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação;

f) demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes, considerada sua natureza jurídica; e

g) termo de responsabilidade, assinado pelo representante legal da mantenedora, que ateste a veracidade e a regularidade das informações prestadas e da capacidade financeira da entidade mantenedora; e

II - da IES:

a) comprovante de recolhimento das taxas de avaliação externa in loco realizada pelo Inep, previstas na Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004;

b) plano de desenvolvimento institucional - PDI;

c) regimento interno ou estatuto;

d) identificação dos integrantes do corpo dirigente e de informação sobre a experiência acadêmica e profissional de cada um;

e) comprovante de disponibilidade e regularidade do imóvel;

f) plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competentes; e

g) atendimento às exigências legais de segurança predial, inclusive plano de fuga em caso de incêndio, atestado por meio de laudo específico emitido por órgão público competente.

§ 1º Os documentos previstos nas alíneas “e” e “f” do inciso I do caput poderão ser substituídos por parecer de auditoria independente que demonstre condição suficiente para assegurar a sustentabilidade financeira da instituição mantida.

§ 2º Aplicam-se às IFES e às escolas de governo federais o disposto nas alíneas “a”, “b” e “g” do inciso I do caput e nas alíneas “b”, “c”, “d”, “f” e “g” do inciso II do caput.

§ 3º Aplicam-se às escolas de governo dos sistemas de ensino estaduais e distrital que solicitarem credenciamento para oferta de pós-graduação lato sensu a distância o previsto nas alíneas “a”, “b” e “g” do inciso I do caput e nas alíneas “a”, “b”, “c”, “d”, “f” e “g” do inciso II do caput.

§ 4º A comprovação da regularidade de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda - CNPJ e da regularidade perante a Fazenda federal, a Seguridade Social e o FGTS poderão ser verificadas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação nas bases de dados do Governo federal e as mantenedoras deverão estar devidamente regulares para fins de credenciamento ou de recredenciamento.

§ 5º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá requisitar à mantenedora a apresentação de balanço patrimonial em plano de contas a ser definido conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, com especificação das modalidades de oferta, da programação de abertura de cursos, do aumento de vagas, da ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, da previsão de abertura de campus fora de sede e de polos de educação a distância;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número e natureza de cursos e respectivas vagas, unidades e campus para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância e incorporação de recursos tecnológicos;

V - oferta de cursos e programas de pós-graduação lato e stricto sensu, quando for o caso;

VI - perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;

VII - organização administrativa da instituição e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da instituição e das eventuais parcerias e compartilhamento de estruturas com outras instituições, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados;

VIII - projeto de acervo acadêmico em meio digital, com a utilização de método que garanta a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais;

IX - infraestrutura física e instalações acadêmicas, que especificará:

a) com relação à biblioteca:

1. acervo bibliográfico físico, virtual ou ambos, incluídos livros, periódicos acadêmicos e científicos, bases de dados e recursos multimídia;

2. formas de atualização e expansão, identificada sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; e

3. espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico-administrativo e serviços oferecidos; e

b) com relação aos laboratórios: instalações, equipamentos e recursos tecnológicos existentes e a serem adquiridos, com a identificação de sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos e a descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas;

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras;

XI - oferta de educação a distância, especificadas:

a) sua abrangência geográfica;

b) relação de polos de educação a distância previstos para a vigência do PDI;

c) infraestrutura física, tecnológica e de pessoal projetada para a sede e para os polos de educação a distância, em consonância com os cursos a serem ofertados;

d) descrição das metodologias e das tecnologias adotadas e sua correlação com os projetos pedagógicos dos cursos previstos; e

e) previsão da capacidade de atendimento do público-alvo.

Parágrafo único. O PDI contemplará as formas previstas para o atendimento ao descrito nos art. 16 e art. 17, no tocante às políticas ou aos programas de extensão, de iniciação científica, tecnológica e de docência institucionalizados, conforme a organização acadêmica pleiteada pela instituição.

Art. 22. Após parecer final da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, o processo de credenciamento será encaminhado à Câmara de Educação Superior do CNE, que poderá:

I - quanto às modalidades de oferta:

a) deferir o pedido de credenciamento para ambas as modalidades solicitadas;

b) deferir o pedido de credenciamento somente para uma das modalidades solicitadas; ou

c) indeferir o pedido de credenciamento; e

II - quanto aos cursos:

a) deferir o pedido de credenciamento e todos os pedidos de autorização de cursos vinculados;

b) deferir o pedido de credenciamento e parte dos pedidos de autorização de cursos vinculados; ou

c) indeferir o pedido de credenciamento.

Parágrafo único. O processo será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE e publicação dos atos autorizativos de credenciamento.

Art. 23. O Ministério da Educação poderá estabelecer procedimentos específicos para o credenciamento de IES privadas e autorização para a oferta de curso de Medicina, nos termos da Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013.

Art. 24. O Ministério da Educação poderá estabelecer, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, processo de credenciamento prévio para instituições vinculadas cujas mantenedoras possuam todas as suas mantidas já recredenciadas com CI, obtido nos últimos cinco anos, maior ou igual a quatro e que não tenham sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES, conforme documentos e critérios adicionais a serem estabelecidos em regulamento.

§ 1º O credenciamento prévio de que trata o caput:

I - será acompanhado da autorização de, no máximo, cinco cursos de graduação;

II - os cursos de que trata o inciso I deverão ser ofertados por, no mínimo, uma das mantidas já recredenciadas com CI, obtido nos últimos cinco anos, maior ou igual a quatro; e

III - os cursos de que trata o inciso I já devem ser reconhecidos com Conceito de Curso - CC, obtido nos últimos cinco anos, maior ou igual a quatro.

§ 2º Na hipótese de as condições verificadas após a avaliação externa in loco realizada pelo Inep para credenciamento definitivo da instituição não serem suficientes, o credenciamento será indeferido e a mantenedora ficará impedida de protocolar novos processos de credenciamento pelo prazo de dois anos, contado da data de publicação da decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º Aplica-se o disposto no caput aos pedidos de credenciamento de campus fora de sede por universidades e centros universitários.

§ 4º Na hipótese de indeferimento do credenciamento definitivo, o Ministério da Educação poderá realizar chamada pública para transferência assistida de estudantes regulares, conforme regulamento a ser editado.

Seção IV
Do recredenciamento institucional

Art. 25. A instituição protocolará pedido de recredenciamento junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação e dentro do prazo fixado no ato autorizativo vigente.

§ 1º O pedido de credenciamento em nova modalidade e a alteração de organização acadêmica por IES já credenciada serão realizados em processo de recredenciamento.

§ 2º O processo de recredenciamento considerará todos os aditamentos realizados ao ato original de credenciamento e as diversas modalidades de oferta da instituição, quando couber.

§ 3º O processo de recredenciamento observará, no que couber, as disposições processuais e os requisitos exigidos nos pedidos de credenciamento previstos nos art. 19 e art. 20.

§ 4º Os documentos a serem apresentados no processo de recredenciamento destacarão as alterações ocorridas após o credenciamento ou o último recredenciamento.

§ 5º A irregularidade perante a Fazenda federal, a Seguridade Social e o FGTS ensejará o sobrestamento dos processos regulatórios em trâmite, nos termos do Capítulo III.

Art. 26. A ausência de protocolo do pedido de recredenciamento no prazo devido caracterizará irregularidade administrativa e a instituição ficará:

I - impedida de solicitar aumento de vagas em cursos de graduação, de admitir novos estudantes e de criar novos cursos e polos de educação a distância, quando for o caso; e

II - sujeita a processo administrativo de supervisão, nos termos do Capítulo III.

Parágrafo único. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá analisar pedido de recredenciamento protocolado após o vencimento do ato autorizativo anterior e suspender as medidas previstas no caput, na hipótese de a instituição possuir, pelo menos, um curso de graduação com oferta efetiva de aulas nos últimos dois anos, sem prejuízo das penalidades previstas neste Decreto.

Art. 27. As faculdades com CI máximo nas duas últimas avaliações, que ofertem pelo menos um curso de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação e que não tenham sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contados da data de publicação do ato que a penalizou, poderão receber a atribuição de registrar seus próprios diplomas de graduação, nos termos de seu ato de recredenciamento, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. As faculdades citadas no caput perderão a atribuição de registrar seus próprios diplomas de graduação nas seguintes hipóteses:

I - obtenção de conceito inferior em avaliação institucional subsequente;

II - perda do reconhecimento do curso de pós-graduação stricto sensu pelo Ministério da Educação; ou

III - ocorrência de penalização em processo administrativo de supervisão.

Art. 28. O recredenciamento como universidade ou centro universitário depende da manutenção do cumprimento dos requisitos exigidos para o credenciamento na respectiva organização acadêmica.

§ 1º O não cumprimento dos requisitos necessários para o recredenciamento ensejará a celebração de protocolo de compromisso e eventual determinação de medida cautelar de suspensão das atribuições de autonomia, conforme o art. 10 da Lei nº 10.861, de 2004.

§ 2º A decisão do processo de recredenciamento poderá:

I - deferir o pedido de recredenciamento sem alteração da organização acadêmica;

II - deferir o pedido de recredenciamento, com alteração da organização acadêmica que consta do pedido original da instituição; ou

III - indeferir o pedido de recredenciamento.

Seção V
Da oferta de pós-graduação

Art. 29. As IES credenciadas para oferta de cursos de graduação podem oferecer cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade em que são credenciadas, nos termos da legislação específica.

§ 1º As instituições que ofertam exclusivamente cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu reconhecidos pelo Ministério da Educação podem oferecer cursos de pós-graduação lato sensu nas modalidades presencial e a distância, nos termos da legislação específica.

§ 2º A oferta de pós-graduação lato sensu está condicionada ao funcionamento regular de, pelo menos, um curso de graduação ou de pós-graduação stricto sensu, nos termos da Seção XII deste Capítulo.

§ 3º Os cursos de pós-graduação lato sensu, nos termos deste Decreto, independem de autorização do Ministério da Educação para funcionamento e a instituição deverá informar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação os cursos criados por atos próprios, no prazo de sessenta dias, contado da data do ato de criação do curso.

Art. 30. As escolas de governo do sistema federal, regidas pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, solicitarão credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. As escolas de governo dos sistemas de ensino estaduais e distrital solicitarão credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade à distância, nos termos do Decreto nº 9.057, de 2017, e da legislação específica.

Seção VI
Do campus fora de sede

Art. 31. Os centros universitários e as universidades poderão solicitar credenciamento de campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que o Município esteja localizado no mesmo Estado da sede da IES.

§ 1º As instituições de que trata o caput, que atendam aos requisitos dispostos nos art. 16 e art. 17 e que possuam CI maior ou igual a quatro, na última avaliação externa in loco realizada pelo Inep na sede, poderão solicitar credenciamento de campus fora de sede.

§ 2º O pedido de credenciamento de campus fora de sede será processado como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que o regem.

§ 3º O pedido de campus fora de sede será deferido quando o resultado da sua avaliação externa in loco realizada pelo Inep for maior ou igual a quatro.

§ 4º O pedido de credenciamento de campus fora de sede será acompanhado do ato de autorização para a oferta de, no máximo, cinco cursos de graduação.

§ 5º O quantitativo estabelecido no § 4º não se aplica aos cursos de licenciatura.

§ 6º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para credenciamento de campus fora de sede de IFES e para extensão das atribuições de autonomia, processos de autorização de cursos e aumento de vagas em cursos a serem ofertados fora de sede, ouvida a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

Art. 32. O campus fora de sede integrará o conjunto da instituição.

§ 1º Os campi fora de sede das universidades gozarão de atribuições de autonomia desde que observado o disposto nos incisos I e II do caput do art. 17 no campus fora de sede.

§ 2º Os campi fora de sede dos centros universitários não gozarão de atribuições de autonomia.

Art. 33. É vedada a oferta de curso presencial em unidade fora da sede sem o prévio credenciamento do campus fora de sede e autorização específica do curso.

Art. 34. Os centros universitários e as universidades poderão solicitar a transformação de faculdades em campus fora de sede por meio de processo de unificação de mantidas, observados os requisitos estabelecidos para a alteração de organização acadêmica, desde que as instituições pertençam à mesma mantenedora e estejam sediadas no mesmo Estado.

Seção VII
Da transferência de mantença

Art. 35. A alteração da mantença de IES será comunicada ao Ministério da Educação, no prazo de sessenta dias, contado da data de assinatura do instrumento jurídico que formaliza a transferência.

Parágrafo único. A comunicação ao Ministério da Educação conterá os instrumentos jurídicos que formalizam a transferência de mantença, devidamente averbados pelos órgãos competentes, e o termo de responsabilidade assinado pelos representantes legais das mantenedoras adquirente e cedente.

Art. 36. Após a efetivação da alteração de mantença, as novas condições de oferta da instituição serão analisadas no processo de recredenciamento institucional.

§ 1º Caso a mantenedora adquirente já possua IES mantida e regularmente credenciada pelo Ministério da Educação, o recredenciamento ocorrerá no período previsto no ato autorizativo da instituição transferida vigente na data de transferência de mantença.

§ 2º Caso a mantenedora adquirente não possua IES mantida e regularmente credenciada pelo Ministério da Educação, a instituição protocolará pedido de recredenciamento, no prazo de um ano, contado da data de efetivação da transferência de mantença.

Art. 37. A alteração de mantença preservará os interesses dos estudantes e da comunidade acadêmica e será informada imediatamente ao público, em local de fácil acesso e no sítio eletrônico oficial da IES.

Art. 38. São vedadas:

I - a transferência de cursos entre IES;

II - a divisão de mantidas;

III - a unificação de mantidas de mantenedoras distintas;

IV - a divisão de cursos de uma mesma mantida; e

V - a transferência de mantença de IES que esteja em processo de descredenciamento voluntário ou decorrente de procedimento sancionador, ou em relação a qual seja constatada a ausência de oferta efetiva de aulas por período superior a vinte e quatro meses.

Parágrafo único. As hipóteses previstas no caput caracterizarão irregularidade administrativa, nos termos do Capítulo III.

Seção VIII
Da autorização de cursos

Art. 39. A oferta de cursos de graduação em faculdades, nos termos deste Decreto, depende de autorização prévia do Ministério da Educação.

Art. 40. As universidades e os centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto no art. 41, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação os cursos criados por atos próprios para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias, contado da data do ato de criação do curso.

§ 1º Aplica-se o disposto no caput ao aumento e à redução de vagas em cursos já existentes e a outras modificações das condições constantes do seu ato de criação.

§ 2º As instituições de que trata o caput, ao solicitar credenciamento para nova modalidade, estarão dispensadas de efetuar pedido de autorização de curso, observado o disposto no art. 41.

§ 3º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica somente poderão ofertar bacharelados e cursos superiores de tecnologia nas áreas em que ofereçam cursos técnicos de nível médio, assegurada a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior.

Art. 41. A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

§ 1º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Direito serão observadas as disposições da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994.

§ 2º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Medicina, realizados por meio de chamamento público, serão observadas as disposições da Lei nº 12.871, de 2013.

§ 3º A manifestação dos Conselhos de que trata o caput terá caráter opinativo e se dará no prazo de trinta dias, contado da data de solicitação do Ministério da Educação.

§ 4º O prazo previsto no § 3º poderá ser prorrogado, uma única vez, por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

§ 5º O aumento de vagas em cursos de graduação em Direito e Medicina, inclusive em universidades e centros universitários, depende de ato autorizativo do Ministério da Educação.

§ 6º O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para autorização de cursos e aumento de vagas para as IFES, nos cursos referidos no caput.

Art. 42. O processo de autorização será instruído com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep e decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 1º A avaliação externa in loco realizada pelo Inep poderá ser dispensada, por decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, após análise documental, mediante despacho fundamentado, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação, para IES que apresentem:

I - CI igual ou superior a três;

II - inexistência de processo de supervisão; e

III - oferta de cursos na mesma área de conhecimento pela instituição.

§ 2º A avaliação externa in loco realizada pelo Inep de grupos de cursos, de cursos do mesmo eixo tecnológico ou área de conhecimento será realizada por comissão única de avaliadores, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 3º Os processos relativos a cursos experimentais e a cursos superiores de tecnologia considerarão suas especificidades, inclusive no que se refere à avaliação externa in loco realizada pelo Inep e à análise documental.

§ 4º No caso de curso correspondente a profissão regulamentada, após a fase de avaliação externa in loco, realizada pelo Inep, será aberto prazo para que o órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, possa manifestar-se em caráter opinativo.

§ 5º O prazo de que trata o § 4º será de trinta dias, contado da data de disponibilização do processo ao órgão de regulamentação profissional interessado, prorrogável uma vez, por igual período, mediante requerimento.

Art. 43. O pedido de autorização de curso será instruído com os seguintes documentos:

I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação externa in loco, realizada pelo Inep;

II - projeto pedagógico do curso, que informará o número de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os demais elementos acadêmicos pertinentes, incluídas a consonância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal dos polos de educação a distância do curso, quando for o caso;

III - relação de docentes e de tutores, quando for o caso, acompanhada de termo de compromisso firmado com a instituição, que informará a titulação, a carga horária e o regime de trabalho; e

IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

Parágrafo único. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá solicitar documentos adicionais para garantir a adequada instrução do processo.

Art. 44. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação procederá à análise dos documentos, sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido, e ao final poderá:

I - deferir o pedido de autorização de curso;

II - deferir o pedido de autorização de curso com redução de vagas;

III - deferir o pedido de autorização de curso, em caráter experimental, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996; ou

IV - indeferir o pedido de autorização de curso.

§ 1º Da decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação caberá recurso, no prazo de trinta dias, contado da data da decisão, à Câmara de Educação Superior do CNE.

§ 2º A decisão da Câmara de Educação Superior será submetida à homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Seção IX
Do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos

Art. 45. O reconhecimento e o registro de curso são condições necessárias à validade nacional dos diplomas.

§ 1º O reconhecimento de curso presencial na sede não se estende às unidades fora de sede, para registro do diploma ou qualquer outro fim.

§ 2º O reconhecimento de curso presencial em determinado Município se estende às unidades educacionais localizadas no mesmo Município, para registro do diploma ou qualquer outro fim, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O disposto no § 2º não dispensa a necessidade de avaliação externa in loco realizada pelo Inep nas unidades educacionais que configurem local de oferta do curso.

§ 4º O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos das IFES.

Art. 46. A instituição protocolará pedido de reconhecimento de curso no período compreendido entre cinquenta por cento do prazo previsto para integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação.

Art. 47. A instituição protocolará pedido de renovação de reconhecimento de curso no prazo e na forma estabelecidos em calendário e regulamento a serem editados pelo Ministério da Educação.

Art. 48. A ausência de protocolo do pedido de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso no prazo devido caracterizará irregularidade administrativa e a instituição ficará impedida de solicitar aumento de vagas e de admitir novos estudantes no curso, sujeita, ainda, a processo administrativo de supervisão, nos termos do Capítulo III.

Parágrafo único. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá analisar pedido de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de curso protocolado após o vencimento do ato autorizativo anterior e suspender as medidas previstas no caput, na hipótese de o curso de graduação possuir oferta efetiva de aulas nos últimos dois anos, sem prejuízo das penalidades previstas neste Decreto.

Art. 49. Os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso serão instruídos com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep e decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 1º A avaliação externa in loco realizada pelo Inep poderá ser dispensada para os processos de renovação de reconhecimento de cursos, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 2º A avaliação externa in loco, realizada pelo Inep, de grupos de cursos, de cursos do mesmo eixo tecnológico ou da mesma área de conhecimento será realizada por comissão única de avaliadores, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 50. Os pedidos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos serão instruídos com os documentos elencados no art. 43.

Art. 51. O reconhecimento de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem será submetido à manifestação, em caráter opinativo, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso de curso de Direito, e do Conselho Nacional de Saúde, nos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem.

Parágrafo único. O prazo para a manifestação de que trata o caput é de trinta dias, contado da data de disponibilização do processo ao Conselho interessado, prorrogável uma vez, por igual período, mediante requerimento.

Art. 52. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação procederá à análise dos documentos, sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido, e ao final poderá:

I - deferir o pedido de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso;

II - sugerir protocolo de compromisso com vistas à superação das fragilidades detectadas na avaliação, nos termos da Seção X deste Capítulo; ou

III - reconhecer ou renovar o reconhecimento de curso para fins de expedição e registro dos diplomas dos estudantes já matriculados.

Seção X
Do protocolo de compromisso

Art. 53. A obtenção de conceitos insatisfatórios no conjunto ou em cada uma das dimensões do relatório de avaliação externa in loco realizada pelo Inep, considerados os procedimentos e os instrumentos diversificados de avaliação do Sinaes, ensejará a celebração de protocolo de compromisso dentro dos processos de recredenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 54. A partir do diagnóstico objetivo das condições da instituição ou do curso, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação indicará a celebração de protocolo de compromisso, a ser apresentado pela IES, que conterá:

I - os encaminhamentos, os processos e as ações a serem adotados, com vistas à superação das fragilidades detectadas;

II - a indicação expressa de metas a serem cumpridas;

III - o prazo máximo de doze meses para o seu cumprimento; e

IV - a criação de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso pela IES.

§ 1º Na vigência de protocolo de compromisso, poderá ser aplicada medida cautelar, prevista no art. 63, desde que necessária para evitar prejuízo aos estudantes.

§ 2º O protocolo de compromisso firmado com universidades federais ou instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica será acompanhado pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, respectivamente.

Art. 55. Finalizado o prazo de cumprimento do protocolo de compromisso, a instituição será submetida a avaliação externa in loco pelo Inep, para verificação do seu cumprimento e da superação das fragilidades detectadas.

Parágrafo único. Fica vedada a celebração de novo protocolo de compromisso no âmbito do mesmo processo.

Art. 56. O não cumprimento do protocolo de compromisso ensejará a instauração de procedimento sancionador, nos termos do Capítulo III, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. A não apresentação do protocolo de compromisso no prazo estipulado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação será considerada não cumprimento do protocolo e resultará no sobrestamento do processo de regulação e na abertura de procedimento sancionador, nos termos do Capítulo III.

Seção XI
Do encerramento da oferta de cursos e descredenciamento de instituições

Art. 57. O encerramento da oferta de cursos ou o descredenciamento de IES, a pedido da instituição ou decorrente de procedimento sancionador, obriga a mantenedora à:

I - vedação de ingresso de novos estudantes;

II - entrega de registros e documentos acadêmicos aos estudantes; e

III - oferta final de disciplinas e transferência de estudantes, quando for o caso.

§ 1º encerramento da oferta de curso ou o descredenciamento voluntários, da IES ou da oferta em uma das modalidades, serão informados à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação pela IES, na forma disposta em regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 2º O não atendimento às obrigações previstas neste artigo poderá ensejar a instauração de procedimento sancionador, nos termos deste Decreto.

§ 3º Nas hipóteses previstas no caput, o Ministério da Educação poderá realizar chamada pública para transferência assistida de estudantes regulares, conforme regulamento.

Art. 58. Após o descredenciamento da instituição ou o encerramento da oferta de cursos, permanece com a mantenedora a responsabilidade pela guarda e gestão do acervo acadêmico.

§ 1º O representante legal da mantenedora responderá, nos termos da legislação civil e penal, pela guarda do acervo acadêmico da instituição, inclusive nas hipóteses de negligência ou de sua utilização fraudulenta.

§ 2º A responsabilidade pela guarda e gestão do acervo acadêmico pode ser transferida a outra IES devidamente credenciada, mediante termo de transferência e aceite por parte da IES receptora, na pessoa de seu representante legal, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 3º A IES receptora, na pessoa de seu representante legal, será integralmente responsável pela totalidade dos documentos e registros acadêmicos dos estudantes e cursos recebidos de outra IES.

§ 4º Na hipótese de comprovada impossibilidade de guarda e de gestão do acervo pelos representantes legais da mantenedora de IES descredenciada, o Ministério da Educação poderá editar ato autorizativo da transferência do acervo a IFES da mesma unidade federativa na qual funcionava a IES descredenciada, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Seção XII
Da validade dos atos

Art. 59. O funcionamento regular de IES depende da oferta efetiva e regular de aulas de, pelo menos, um curso de graduação, nos termos de seu ato autorizativo.

Art. 60. A ausência ou a interrupção da oferta efetiva de aulas, por período superior a vinte e quatro meses, ensejará a abertura de processo administrativo de supervisão, que poderá resultar na cassação imediata do ato autorizativo do curso, nos termos do Capítulo III.

§ 1º A ausência ou a interrupção da oferta efetiva de aulas de que trata o caput se caracterizam pela não abertura de processo seletivo para admissão de estudantes e pela ausência de estudantes matriculados.

§ 2º Para fins do disposto no caput, considera-se início de funcionamento do curso a oferta efetiva de aulas.

§ 3º Nas hipóteses de cassação do ato autorizativo previstas no caput, os interessados poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo pedido, observado calendário definido pelo Ministério da Educação.

Art. 61. A ausência da oferta efetiva de aulas de todos os cursos de graduação de uma IES, por período superior a vinte e quatro meses, contado da data de publicação do ato autorizativo, ensejará a abertura de processo administrativo de supervisão, que poderá resultar na cassação imediata do ato autorizativo institucional e dos cursos, nos termos do Capítulo III.

CAPÍTULO III
DA SUPERVISÃO
Seção I
Das fases do processo administrativo de supervisão

Art. 62. O processo administrativo de supervisão instaurado para apuração de deficiências ou irregularidades poderá ser constituído das seguintes fases:

I - procedimento preparatório;

II - procedimento saneador; e

III - procedimento sancionador.

§ 1º Em qualquer fase do processo administrativo de supervisão, poderá ser determinada a apresentação de documentos complementares e a realização de verificação ou auditoria, inclusive in loco e sem prévia notificação da instituição.

§ 2º As verificações e as auditorias de que trata o § 1º serão realizadas por comissão de supervisão, que poderá requisitar à instituição e à sua mantenedora os documentos necessários para a elucidação dos fatos.

§ 3º As ações de supervisão poderão ser exercidas em articulação com os conselhos de profissões regulamentadas.

Art. 63. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá determinar, em caso de risco iminente ou ameaça ao interesse público e ao interesse dos estudantes, motivadamente, sem a prévia manifestação do interessado, as seguintes medidas cautelares, entre outras:

I - suspensão de ingresso de novos estudantes;

II - suspensão da oferta de cursos de graduação ou de pós-graduação lato sensu;

III - suspensão de atribuições de autonomia da IES;

IV - suspensão da prerrogativa de criação de novos polos de educação a distância pela IES;

V - sobrestamento de processos regulatórios que a IES ou as demais mantidas da mesma mantenedora tenham protocolado;

VI - impedimento de protocolização de novos processos regulatórios pela IES ou pelas demais mantidas da mesma mantenedora;

VII - suspensão da possibilidade de celebrar novos contratos de Financiamento Estudantil - Fies pela IES;

VIII - suspensão da possibilidade de participação em processo seletivo para a oferta de bolsas do Programa Universidade Para Todos - Prouni pela IES; e

IX - suspensão ou restrição da possibilidade de participação em outros programas federais de acesso ao ensino pela IES.

§ 1º As medidas previstas no caput serão formalizadas em ato do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, que indicará o seu prazo e seu alcance.

§ 2º Da decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação caberá recurso, no prazo de trinta dias, à Câmara de Educação Superior do CNE, sem efeito suspensivo.

§ 3º A decisão da Câmara de Educação Superior do CNE será submetida à homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 64. Os atos de supervisão buscarão resguardar os interesses dos estudantes.

Seção II
Do procedimento preparatório

Art. 65. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, cientificado de eventual deficiência ou irregularidade na oferta de educação superior, instaurará, de ofício ou mediante representação, procedimento preparatório de supervisão.

Art. 66. Estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo, por meio de seus órgãos representativos, entidades educacionais ou organizações da sociedade civil, além dos órgãos de defesa dos direitos do cidadão, poderão representar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, quando verificarem deficiências ou irregularidades no funcionamento de instituição ou curso de graduação e pós-graduação lato sensu.

§ 1º A representação conterá a qualificação do representante, a descrição clara e precisa dos fatos a serem apurados, a documentação probatória pertinente e os demais elementos relevantes para o esclarecimento do seu objeto.

§ 2º Na hipótese de representação contra IFES, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação solicitará manifestação da Secretaria de Educação Superior ou da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso.

§ 3º As representações cujo objeto seja alheio às competências do Ministério da Educação e aquelas julgadas improcedentes serão arquivadas, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 67. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior dará ciência da abertura do procedimento preparatório à instituição, que poderá se manifestar, no prazo de trinta dias, mediante a apresentação de documentação comprobatória, pela insubsistência da irregularidade ou deficiência ou requerer a concessão de prazo para saneamento.

Art. 68. Após análise, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá:

I - instaurar procedimento saneador;

II - instaurar procedimento sancionador; ou

III - arquivar o procedimento preparatório de supervisão, na hipótese de não serem confirmadas as deficiências ou irregularidades.

Seção III
Do procedimento saneador

Art. 69. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, poderá, de ofício ou mediante representação, nos casos de identificação de deficiências ou de irregularidades passíveis de saneamento, determinar providências saneadoras, em prazo não superior a doze meses.

§ 1º A instituição poderá impugnar, em quinze dias, as medidas determinadas ou o prazo fixado.

§ 2º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação apreciará a impugnação e decidirá pela manutenção ou adaptação das providências e do prazo e não caberá novo recurso dessa decisão.

Art. 70. A instituição deverá comprovar o efetivo cumprimento das providências determinadas e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior poderá, se necessário, solicitar diligências e realizar verificação in loco.

§ 1º Não será deferido novo prazo para saneamento no curso do processo administrativo de supervisão.

§ 2º Esgotado o prazo determinado e comprovado o saneamento, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação concluirá o processo.

Seção IV
Do procedimento sancionador

Art. 71. O procedimento sancionador será instaurado em ato da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, a partir do procedimento preparatório ou na hipótese de não cumprimento das providências determinadas para o saneamento das deficiências pela instituição e das demais situações previstas na legislação educacional.

Parágrafo único. A instituição será notificada da instauração do procedimento administrativo sancionador e da possibilidade de apresentação de defesa no prazo de quinze dias.

Art. 72. Serão consideradas irregularidades administrativas, passíveis de aplicação de penalidades, nos termos deste Decreto, as seguintes condutas:

I - oferta de educação superior sem o devido ato autorizativo;

II - oferta de educação superior em desconformidade com os atos autorizativos da IES;

III - a ausência ou a interrupção da oferta efetiva de aulas por período superior a vinte e quatro meses;

IV - terceirização de atividade finalística educacional, sob quaisquer designações, na oferta de educação superior;

V - convalidação ou aproveitamento irregular de estudos ofertados por instituições credenciadas ou não para a oferta de educação superior, sob quaisquer denominações, para acesso à educação superior;

VI - diplomação de estudantes cuja formação tenha ocorrido em desconformidade com a legislação educacional;

VII - registro de diplomas, próprios ou expedidos por outras IES, sem observância às exigências legais que conferem regularidade aos cursos;

VIII - prestação de informações falsas ao Ministério da Educação e omissão ou distorção de dados fornecidos aos cadastros e sistemas oficiais da educação superior, especialmente o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC;

IX - ausência de protocolo de pedido de recredenciamento e de protocolo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso no prazo e na forma deste Decreto;

X - oferta de educação superior em desconformidade com a legislação educacional; e

XI - o descumprimento de penalidades aplicadas em processo administrativo de supervisão.

Art. 73. Decorrido o prazo para manifestação da instituição, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação apreciará o conjunto de elementos do processo e decidirá:

I - pelo arquivamento do processo, na hipótese de não confirmação das deficiências ou das irregularidades; ou

II - pela aplicação das penalidades previstas na Lei nº 9.394, de 1996, especialmente:

a) desativação de cursos e habilitações;

b) intervenção;

c) suspensão temporária de atribuições da autonomia;
d) descredenciamento;
e) redução de vagas autorizadas;
f) suspensão temporária de ingresso de novos estudantes; ou
g) suspensão temporária de oferta de cursos.

§ 1º As decisões de desativação de cursos e de descredenciamento da instituição implicarão, além da cessação imediata da admissão de novos estudantes, a adoção de providências com vistas à interrupção do funcionamento do curso ou da instituição, nos termos da Seção XI do Capítulo II.

§ 2º Na hipótese de constatação da impossibilidade de transferência dos estudantes para outra instituição, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, que será reconhecido para fins de expedição e registro dos diplomas.

§ 3º As decisões de suspensão de atribuições da autonomia, de ingressos de novos estudantes e de oferta de cursos preverão o prazo e o alcance das medidas.

§ 4º A decisão de intervenção poderá implicar a nomeação de interventor pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, que estabelecerá a duração e as condições da intervenção.

§ 5º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá decidir, com base nos princípios da razoabilidade e da proporcionalidade, pela comutação das penalidades previstas no caput, na hipótese de justificação dos elementos analisados, ou pela celebração de compromisso para ajustamento de conduta.

§ 6º Em caso de descumprimento de penalidade, o Ministério da Educação poderá substituí-la por outra de maior gravidade.

Art. 74. A mantenedora que, diretamente ou por uma de suas mantidas, tenha recebido penalidades de natureza institucional ficará impedida de protocolar novos processos de credenciamento pelo prazo de dois anos, contado da data de publicação do ato que a penalizou, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. Os processos de credenciamento já protocolados na ocorrência das situações previstas no caput serão arquivados pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

Art. 75. Da decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação caberá recurso, no prazo de trinta dias, contado da data da decisão, à Câmara de Educação Superior do CNE.

Parágrafo único. A decisão da Câmara de Educação Superior será submetida à homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Seção V
Da oferta sem ato autorizativo

Art. 76. A oferta de curso superior sem o ato autorizativo, por IES credenciada, configura irregularidade administrativa e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, instaurará procedimento administrativo sancionador, nos termos deste Capítulo.

§ 1º Nos casos em que a IES possua pedido de credenciamento em tramitação, será instaurado processo administrativo de supervisão de rito sumário, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 2º Confirmada a irregularidade, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação arquivará os processos regulatórios protocolados pela IES e sua mantenedora ficará impedida de protocolar novos processos de credenciamento pelo prazo de dois anos, contado da data de publicação da decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

Art. 77. É vedada a oferta de educação superior por IES não credenciada pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º A mantenedora que possua mantida credenciada e que oferte educação superior por meio de IES não credenciada está sujeita às disposições previstas no art. 76.

§ 2º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, no caso previsto no caput e em outras situações que extrapolem as competências do Ministério da Educação, solicitará às instâncias responsáveis:

I - a averiguação dos fatos;
II - a interrupção imediata das atividades irregulares da instituição; e
III - a responsabilização civil e penal de seus representantes legais.

Art. 78. Os estudos realizados em curso ou IES sem o devido ato autorizativo não são passíveis de convalidação ou aproveitamento por instituição devidamente credenciada.

CAPÍTULO IV
DA AVALIAÇÃO
Seção I
Da avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação

Art. 79. A avaliação no âmbito do Sinaes ocorrerá nos termos da Lei nº 10.861, de 2004, e da legislação específica.

Parágrafo único. As avaliações de escolas de governo obedecerão ao disposto no caput e serão inseridas em sistema próprio.

Art. 80. O Sinaes, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação:
I - avaliação interna das IES;
II - avaliação externa in loco das IES, realizada pelo Inep;
III - avaliação dos cursos de graduação; e
IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade.

Art. 81. A avaliação externa in loco é iniciada com a tramitação do processo da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação para o Inep e concluída com a disponibilização do relatório de avaliação para manifestação da instituição e da referida Secretaria.

Parágrafo único. Após o pagamento da taxa de avaliação complementar prevista na Lei nº 10.870, de 2004, será disponibilizado formulário eletrônico de avaliação, que será preenchido pela IES com as informações que guiarão o processo avaliativo e serão verificadas in loco.

Art. 82. A comissão de avaliação externa in loco atribuirá e justificará, para cada indicador, conceitos expressos em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.

§ 1º A avaliação externa in loco institucional realizada pelo Inep considerará, no mínimo, as dez dimensões avaliativas obrigatórias definidas pela Lei nº 10.861, de 2004, e resultará em CI .

§ 2º A avaliação externa in loco do curso realizada pelo Inep considerará as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as dimensões relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, e resultará em CC.

Art. 83. As avaliações externas in loco serão realizadas por avaliadores capacitados, em instrumentos específicos a serem designados pelo Inep.

Parágrafo único. O Inep realizará a seleção, a capacitação, a recapacitação e a elaboração de critérios de permanência dos avaliadores do banco de avaliadores e do banco de avaliadores do sistema de escolas de governo e sua administração.

Art. 84. A composição das comissões de avaliação poderá variar em função dos processos relacionados, considerados a duração da visita e o número de avaliadores, conforme regulamento a ser editado pelo Inep.

Art. 85. A CTAA é um órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação externa in loco realizadas no âmbito do Sinaes e do sistema de escolas de governo.

Parágrafo único. A CTAA é a instância recursal dos processos avaliativos relacionados a relatórios de avaliação externa in loco e de denúncias contra avaliadores.

Seção II
Da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade

Art. 86. Os exames e as avaliações de estudantes de cursos de graduação aferem os desempenhos em relação às habilidades e às competências desenvolvidas ao longo de sua formação na graduação.

Art. 87. O Enade será aplicado a estudantes de cada curso a ser avaliado de acordo com ciclo avaliativo a ser definido pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. O perfil dos estudantes que obrigatoriamente realizarão o exame será estabelecido em regulamento a ser editado pelo Inep.

Art. 88. Os instrumentos de avaliação do Enade serão compostos a partir de itens do Banco Nacional de Itens da Educação Superior - BNI-ES a ser mantido pelo Inep.

§ 1º O BNI-ES do Inep é um acervo de itens elaborados com objetivo de compor instrumentos de avaliação da educação superior, assegurados os critérios de sigilo, segurança, ineditismo e qualidade técnico-pedagógica.

§ 2º Os itens serão propostos por docentes colaboradores, selecionados mediante edital de chamada pública a ser realizado pelo Inep, com vistas à democratização e à representatividade regional do banco.

Art. 89. Os indicadores da educação superior serão calculados a partir das bases de dados do Inep e de outras bases oficiais que possam ser agregadas para subsidiar as políticas públicas de educação superior.

Parágrafo único. A definição, a metodologia de cálculo, o prazo e a forma de divulgação dos indicadores previstos no caput serão estabelecidos em regulamento a ser editado pelo Inep, após aprovação da Conaes, nos termos da Lei nº 10.861, de 2004.

CAPÍTULO V
DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 90. O Ministério da Educação poderá, a qualquer tempo e motivadamente, realizar ações de monitoramento e supervisão de instituições, cursos e polos de educação a distância, observada a legislação.

Art. 91. As ações de monitoramento, instituídas em políticas de regulação e supervisão da educação superior, serão executadas exclusivamente pelo Ministério da Educação e poderão ser desenvolvidas com a assistência dos órgãos e das entidades da administração pública.

Parágrafo único. As ações de monitoramento da educação superior poderão ser desenvolvidas em articulação com os conselhos profissionais.

Art. 92. O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado com vistas à expansão da oferta de cursos de formação de profissionais do magistério para a educação básica, de cursos superiores de tecnologia e de cursos em áreas estratégicas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País.

Art. 93. O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.

Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais para estudos, pesquisa, extensão, planejamento, gestão e avaliação.

Art. 94. Aprovados os estatutos das IFES pelas instâncias competentes do Ministério da Educação, eventuais alterações serão aprovadas por seus respectivos órgãos colegiados superiores, observadas as regras gerais estabelecidas neste Decreto e nos demais normativos pertinentes, vedada a criação de cargos ou funções administrativas.

Art. 95. As instituições comunitárias de ensino superior - ICES serão qualificadas nos termos da Lei nº 12.881, de 2013, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 96. Os estudantes que se transferirem para outra IES têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados de maneira regular, conforme normativos vigentes.

Art. 97. O Decreto nº 9.057, de 2017, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação." (NR)

Art. 98. Os cursos a distância poderão aceitar transferência, aproveitamento de estudos e certificações totais ou parciais realizadas ou obtidas pelos estudantes em cursos presenciais, da mesma forma que os cursos presenciais em relação aos cursos a distância, conforme legislação.

Art. 99. Os diplomas de cursos de graduação serão emitidos pela IES que ofertou o curso e serão registrados por IES com atribuições de autonomia, respeitada o disposto no art. 27 e conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 1º As universidades, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica registrarão os diplomas expedidos por eles próprios e aqueles emitidos por instituições de ensino superior sem autonomia.

§ 2º Os centros universitários poderão registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos.

Art. 100. É vedada a identificação da modalidade de ensino na emissão e no registro de diplomas.

Art. 101. O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, servirá de referência nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia.

Parágrafo único. O Ministério da Educação definirá os procedimentos para atualização do catálogo de que trata o caput.

Art. 102. São classificadas como reservadas, pelo prazo de cinco anos, as informações processuais relativas às mantenedoras e às IES privadas e seus cursos apresentadas ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e do Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, resguardadas as informações de caráter sigiloso definido em lei.

Parágrafo único. Caberá às IES a ampla divulgação de seus atos institucionais, de seus cursos e dos documentos pedagógicos e de interesse dos respectivos estudantes, nos termos no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, e conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 103. As IES, independentemente do seu sistema de ensino, manterão seus dados atualizados junto ao Cadastro e-MEC, mantido pelo Ministério da Educação, e prestarão anualmente as informações pertinentes ao Censo da Educação Superior, nos termos do Decreto nº 6.425, de 4 de abril 2008.

Art. 104. Os documentos que compõem o acervo acadêmico das IES na data de publicação deste Decreto serão convertidos para o meio digital, mediante a utilização de métodos que garantam a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais, nos termos da legislação.

Parágrafo único. O prazo e as condições para que as IES e suas mantenedoras convertam seus acervos acadêmicos para o meio digital e os prazos de guarda e de manutenção dos acervos físicos serão definidos em regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 105. As IES originalmente criadas ou mantidas pelo Poder Público estadual, municipal ou distrital que foram desvinculadas após a Constituição de 1988, atualmente mantidas ou administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, migrarão para o sistema federal de ensino mediante edital de migração específico a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 106. Os processos iniciados antes da data de entrada em vigor deste Decreto obedecerão às disposições processuais nele contidas, com aproveitamento dos atos já praticados.

Art. 107. Ficam revogados:
I - o art. 15 do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009;
II - o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006;
III - o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006;
IV - o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007;
V - o Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013; e
VI - o Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016.

Art. 108. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 15 de dezembro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

Questões

01. (UNIFAP - Técnico em Assuntos Educacionais - DEPSEC/2018) Quanto ao Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, é INCORRETO afirmar que:

(A) As competências previstas nesse Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, na Estrutura Regimental do INEP, aprovada pelo Decreto nº 8.956, de 12 de janeiro de 2017, e nas demais normas aplicáveis.

(B) As competências previstas nesse Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, na Estrutura Regimental do INEP, e nas demais normas aplicáveis.

(C) As competências previstas nesse dispositivo legal serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto nº 9.050, de 14 de março de 2017, que Estrutura o Regimento do INEP, aprovada pelo Decreto nº 8.856, de 12 de janeiro de 2017, e nas demais normas aplicáveis.

(D) As competências previstas nesse dispositivo legal serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, na Estrutura Regimental do INEP, aprovada pelo Decreto nº 8.956, de 12 de janeiro de 2017, e nas demais normas aplicáveis.

(E) As competências previstas no texto legal serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto nº 9.005, que Estrutura o Regimento do INEP, aprovada pelo Decreto nº 8.956, de 12 de janeiro de 2017, e nas demais normas aplicáveis.

02. (UNIFAP - Técnico em Assuntos Educacionais - DEPSEC/2018) O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, no art. 19, parágrafo 1º, aduz que o processo de credenciamento das Instituições de Ensino Superior será instruído por meio de:

(A) Análise plurianual, avaliação interna in loco realizada pelo INEP, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

(B) Análise documental, avaliação interna in loco realizada pelo INEP, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser avaliado pelo Ministro de Estado da Educação.

(C) Análise multidimensional, avaliação externa in loco realizada pelo INEP, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

(D) Análise plurianual, avaliação externa in loco realizada pelo INEP, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser avaliado pelo Ministro de Estado da Educação.

(E) Análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo INEP, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

Gabarito

01.C / 02. E

Comentários

01. Resposta: C

Dec. 9.235/2017

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, conforme estabelecido neste Decreto.

Parágrafo único. As competências previstas neste Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, na Estrutura Regimental do Inep, aprovada pelo Decreto nº 8.956, de 12 de janeiro de 2017, e nas demais normas aplicáveis.

02. Resposta: E

Dec. 9.235/2017

Art. 19. A mantenedora protocolará pedido de credenciamento junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação.

§ 1º O processo de credenciamento será instruído com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O pedido de credenciamento tramitará em conjunto com o pedido de autorização de, no máximo, cinco cursos de graduação.

§ 3º O quantitativo estabelecido no §2º não se aplica aos cursos de licenciatura.

§ 4º A avaliação externa in loco, realizada pelo Inep, institucional e dos cursos será realizada por comissão única de avaliadores.

Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010

PORTARIA NORMATIVA Nº 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007(*)
Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 e pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições e cursos superiores; bem como a conveniência de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos relacionados, utilizando ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação; e o disposto nas Leis nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; n° 10.861, de 14 de abril de 2004; e nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como a Portaria Normativa n° 23, de 1° de dezembro de 2010, resolve determinar a publicação da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada, conforme se segue:

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 2º Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 3º Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 4º Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 5º Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 6º Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

CAPÍTULO II
DAS COMPETÊNCIAS SOBRE O E-MEC

Art. 7º Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

CAPÍTULO III
DAS DISPOSIÇÕES COMUNS AOS PROCESSOS DE CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE CURSO

Art. 8º O protocolo do pedido de credenciamento de instituição ou autorização de curso será obtido após o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - pagamento da taxa de avaliação, prevista no art. 3º, caput, da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, exceto para instituições de educação superior públicas isenta nos termos do art. 3º, § 5º, da mesma lei, mediante documento eletrônico, gerado pelo sistema;

II - preenchimento de formulário eletrônico;

III - apresentação dos documentos de instrução referidos no Decreto nº 5.773, de 2006, em meio eletrônico, ou as declarações correspondentes, sob as penas da lei.

§ 1º O pedido de credenciamento deve ser acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso, nos termos do art. 67 do Decreto nº 5.773, de 2006, e de no máximo 5 (cinco) cursos. (NR)

§ 2º O sistema não aceitará alteração nos formulários ou no boleto após o protocolo do processo.

§ 3º Os pedidos de credenciamento de centro universitário ou universidade deverão ser instruídos com os atos autorizativos em vigor da instituição proponente e com os demais documentos específicos, não se lhes aplicando o disposto no § 1º.

§ 4º O credenciamento para EAD, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, obedecerá a procedimento específico, observado o Decreto nº 5.622, de 2005, e as disposições desta Portaria Normativa, cabendo à SEED a apreciação dos requisitos próprios para oferta dessa modalidade de educação.

§ 5º O protocolo do pedido não se completará até o pagamento da taxa, observado o art. 14-A, podendo o formulário respectivo ficar aberto pelo prazo máximo de 60 dias, após o quê perderá efeito.

Art. 9º A instituição ou o curso terá uma identificação perante o MEC, que será a mesma nas diversas etapas de sua existência legal e também nos pedidos de aditamento ao ato autorizativo.

§ 1º A instituição integrante do sistema federal de educação superior manterá a identificação nos processos de credenciamento para EAD.

§ 2º As instituições dos sistemas estaduais que solicitarem credenciamento para EAD terão identificação própria.

§ 3º O descredenciamento ou o cancelamento da autorização, resultantes de pedido da instituição ou de decisão definitiva do MEC, resultará na baixa do código de identificação, após a expedição dos diplomas ou documentos de transferência dos últimos alunos, observado o dever de conservação do acervo escolar. (NR)

Seção I
Da análise documental

Art. 10. Após o protocolo, os documentos serão submetidos à análise.

§ 1º A análise dos documentos fiscais e das informações sobre o corpo dirigente e o imóvel, bem como do Estatuto ou Regimento, será realizada pela Secretaria competente. (NR)

§ 2º Caso os documentos sejam omissos ou insuficientes à apreciação conclusiva, o órgão poderá determinar ao requerente a realização de diligência, a qual se prestará unicamente a esclarecer ou sanar o aspecto apontado.

§ 3º A diligência deverá ser atendida no prazo de 30 (trinta) dias, sob pena de arquivamento do processo.

§ 4º O atendimento à diligência restabelece imediatamente o fluxo do processo.

§ 5º O não atendimento da diligência, no prazo, ocasiona o arquivamento do processo, nos termos do art. 11, § 3º.

§ 6º As diligências serão concentradas em uma única oportunidade em cada fase do processo, exceto na fase de avaliação, em que não caberá a realização de diligência, a fim de assegurar objetividade e celeridade processual.

Art. 11. Concluída a análise dos documentos, o processo seguirá ao Diretor de Regulação competente, para apreciar a instrução, no seu conjunto, e determinar a correção das irregularidades sanáveis, se couber, ou o arquivamento do processo, quando a insuficiência de elementos de instrução impedir o seu prosseguimento. (NR) § 1º Não serão aceitas alterações do pedido após o protocolo.

§ 2º Em caso de alteração relevante de qualquer dos elementos de instrução do pedido de ato autorizativo, o requerente deverá solicitar seu arquivamento, nos termos do § 3º, e protocolar novo pedido, devidamente alterado.

§ 3º O arquivamento do processo, nos termos do caput ou do § 2º não enseja o efeito do art. 68, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, e gera, em favor da requerente, crédito do valor da taxa de avaliação recolhida correspondente ao pedido arquivado, a ser restituído na forma do art. 14, § 3º.

§ 4º Caso o arquivamento venha a ocorrer depois de iniciada a fase de avaliação, em virtude de qualquer das alterações referidas no § 2º, não haverá restituição do valor da taxa, observado o art. 14-B. (NR)

Art. 11-A Nos pedidos de autorização de cursos presenciais, a avaliação in loco poderá ser dispensada, por decisão do Diretor de Regulação competente, após análise documental, mediante despacho fundamentado, condicionada ao Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) da Instituição mais recentes iguais ou superiores a 3 (três), cumulativamente.

§ 1º O disposto no caput não se aplica aos pedidos de autorização dos cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

§ 2º Na hipótese de CI ou IGC inferiores a 3 (três), em vista da análise dos elementos de instrução do processo e da situação da instituição, a autorização de cursos poderá ser indeferida, motivadamente, independentemente de visita de avaliação in loco.

§ 3º A reduzida proporção, correspondente a menos de 50% (cinquenta por cento), de cursos reconhecidos em relação aos cursos autorizados e solicitados é fundamento suficiente para o arquivamento do processo.

§ 4º Na ausência de CI, poderá ser considerado apenas o IGC da instituição.

Art. 11-B Nos pedidos de autorização de cursos em EAD, a aplicação da regra do art. 11-A é condicionada ao CI e IGC da instituição mais recente igual ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente.

§ 1º Nos pedidos de credenciamento de polos de apoio presencial poderá ser adotada a visita de avaliação in loco por amostragem, após análise documental, mediante despacho fundamentado, condicionada aos indicadores referidos no caput, observadas as proporções do art. 55, § 2º.

§ 2º Na hipótese de CI ou IGC inferiores a 3 (três), em vista da análise dos elementos de instrução do processo e da situação da instituição, os pedidos de credenciamento institucional para a modalidade de EAD, credenciamento de novos polos de apoio presencial e de autorização de cursos nessa modalidade poderão ser indeferidos, motivadamente, independentemente de visita de avaliação in loco.

Art. 12. Do despacho de arquivamento caberá recurso ao Secretário competente no prazo de dez dias.

Parágrafo único. A decisão do Secretário referida no caput é irrecorrível.

Art. 13. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Seção II
Da avaliação pelo INEP
Subseção I
Da tramitação do processo na fase de avaliação

Art. 13-A A atividade de avaliação, sob responsabilidade do INEP, para fins de instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de instituições, e suas respectivas renovações, terá início a partir do despacho saneador satisfatório ou parcialmente satisfatório da Secretaria competente, nos termos do art. 13, e se concluirá com a inserção do relatório de avaliação, após a apreciação pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), nas hipóteses de impugnação.

Parágrafo único. As decisões sobre os procedimentos de avaliação de responsabilidade do INEP cabem à DAES.

Art. 14. A tramitação do processo no INEP se iniciará com a geração de código de avaliação no sistema e-MEC e abertura de formulário eletrônico de avaliação para preenchimento pela instituição. (NR)

§ 1º As Comissões de Avaliação in loco de instituições serão compostas por três avaliadores e as de curso, por dois avaliadores, sorteados pelo sistema e-MEC dentre os integrantes do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES (Basis), observados os arts. 17-A a 17-H. (NR)

§ 2º Caso necessário, o requerente efetuará o pagamento do complemento da taxa de avaliação (NR).

§ 3º O não pagamento do complemento da taxa de avaliação após o vencimento do prazo do boleto enseja o arquivamento do processo, nos termos do art. 11. (NR)

§ 4º [revogado]

Art. 14-A Deverá ser paga uma taxa de avaliação para cada processo aberto no sistema e-MEC, observado o art. 14-B.

§ 1º O valor da taxa básica de avaliação in loco é de R$6.960,00 (seis mil novecentos e sessenta reais), nos processos de autorização e reconhecimento de cursos, e R$ 10.440,00 (dez mil quatrocentos e quarenta reais), nos processos de credenciamento, e nas respectivas renovações.

§ 2º O valor da taxa para credenciamento de polo de apoio presencial de EAD é de R$ 6.960,00 (seis mil novecentos e sessenta reais) por pólo.

§ 3º As receitas obtidas com a taxa de avaliação in loco serão aplicadas exclusivamente no custeio das despesas com as Comissões de Avaliação.

Art. 14-B O arquivamento do processo ou dispensa de avaliação in loco, nos termos dos arts. 11, 11-A, 11-B, 35 e 35-A desta Portaria Normativa poderá gerar em favor do requerente crédito do valor da taxa de avaliação correspondente, caso não tenham sido efetuadas despesas de custeio pelo INEP.

§ 1º O crédito gerado na forma do caput, após o encerramento do processo, poderá ser reaproveitado no sistema e-MEC em outra avaliação da instituição ou de seus cursos.

§ 2º O módulo Taxa de Avaliação do sistema e-MEC registrará o histórico de pagamento dos processos e a situação da instituição, indicando quitação ou pendência e saldo eventualmente existente.

§ 3º Havendo crédito, o reaproveitamento deverá ser requerido no sistema, com indicação do número do processo cedente e do beneficiário, esse em fase de protocolo.

§ 4º Havendo pendência, ficará suspenso o fluxo processual pelo prazo de 30 (trinta) dias, após o quê, não havendo quitação, o processo será arquivado.

§ 5º Realizada avaliação in loco, não caberá ressarcimento de valores, independentemente do número de avaliadores designados.

§ 6º Nas hipóteses de unificação de mantidas ou transferência de mantença, poderão ser reaproveitados os créditos, considerada a nova situação da instituição.

§ 7º Quando não houver interesse em reaproveitar crédito eventualmente existente para outras avaliações dentro do sistema, o ressarcimento do valor poderá ser requerido à DAES, por ofício da instituição firmado por seu representante legal.

Art. 14-C As avaliações in loco durarão, em regra, 2 (dois) dias, para subsidiar atos de autorização, reconhecimento de curso e credenciamento de polo de apoio presencial para EAD, e 3 (três) dias, para

atos de credenciamento, excluídos os dias de deslocamento, e idêntico prazo nas respectivas renovações, quando for o caso.

Parágrafo único. A avaliação in loco deverá ocorrer no endereço constante do processo eletrônico de solicitação do ato autorizativo, observado o parágrafo único do art. 13.

Art. 15. A Comissão de Avaliadores procederá à avaliação in loco, utilizando o instrumento de avaliação previsto art. 7º, V, do Decreto nº 5.773, de 2006, e respectivos formulários de avaliação.

§ 1º O requerente deverá preencher os formulários eletrônicos de avaliação, disponibilizados no sistema do INEP.

§ 2º O não preenchimento do formulário de avaliação de cursos no prazo de 15 (quinze) dias e de instituições, no prazo de 30 (trinta) dias ensejará o arquivamento do processo, nos termos do art. 11, § 2º.

§ 3º O INEP informará no e-MEC a data designada para a visita.

§ 4º O trabalho da Comissão de Avaliação deverá ser pautado pelo registro fiel e circunstanciado das condições concretas de funcionamento da instituição ou curso, incluídas as eventuais deficiências, em relatório que servirá como referencial básico à decisão das Secretarias competentes ou do CNE, conforme o caso.

§ 5º A Comissão de Avaliação, na realização da visita in loco, aferirá a exatidão dos dados informados pela instituição, com especial atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando se tratar de avaliação institucional, ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC), quando se tratar de avaliação de curso.

§ 6º É vedado à Comissão de Avaliação fazer recomendações ou sugestões às instituições avaliadas, ou oferecer qualquer tipo de aconselhamento que influa no resultado da avaliação, sob pena de nulidade do relatório, além de medidas específicas de exclusão dos avaliadores do banco, a juízo do INEP.

§ 7º Do arquivamento do processo por não preenchimento do formulário eletrônico caberá recurso à Secretaria competente, no prazo de 10 (dez) dias, a partir da notificação pelo sistema.

§ 8º Sendo o recurso provido, o processo receberá novo código de avaliação, na fase correspondente.

Art. 16. Realizada a visita à instituição, a Comissão de Avaliadores elaborará relatório, atribuindo conceito de avaliação. (NR)

§ 1º O relatório será produzido pela Comissão no sistema e-MEC e o INEP notificará a instituição e simultaneamente a Secretaria competente. (NR)

§ 2º A instituição e as Secretarias terão prazo comum de 60 dias para impugnar o resultado da avaliação.

§ 3º Havendo impugnação, será aberto prazo comum de 20 dias para contra-razões das Secretarias ou da instituição, conforme o caso.

§ 4º Após o recebimento do relatório, a DAES atestará o trabalho realizado para fins de encaminhamento do pagamento do Auxílio Avaliação Educacional (AAE) a que faz jus o avaliador, nos termos da Lei 11.507, de 20 de julho de 2007.

Art. 17. Havendo impugnação, o processo será submetido à CTAA, instituída nos termos da Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, que apreciará conjuntamente as manifestações da instituição e das Secretarias competentes, e decidirá, motivadamente, por uma dentre as seguintes formas:

I- manutenção do parecer da Comissão de Avaliação;

II- reforma do parecer da Comissão de Avaliação, com alteração do conceito, para mais ou para menos, conforme se acolham os argumentos da instituição ou da Secretaria competente; (NR)

III- anulação do relatório e parecer, com base em falhas na avaliação, determinando a realização de nova visita, na forma do art.15. § 1º A CTAA não efetuará diligências nem verificação in loco, em nenhuma hipótese.

§ 2º A decisão da CTAA é irrecorrível, na esfera administrativa, e encerra a fase da avaliação.

§ 3º Somente serão apreciadas pela CTAA as manifestações regularmente inseridas no sistema e-MEC.

Subseção II
Dos avaliadores e instrumentos de avaliação

Art. 17-A O avaliador é um docente da educação superior, membro da comunidade universitária que, em nome de seus pares e por delegação do MEC, afere a qualidade de instituições e cursos da educação superior.

Parágrafo único. As avaliações in loco destinam-se a conhecimento e registro das condições concretas em que se desenvolvem as atividades educacionais, não tendo o avaliador delegação do INEP ou de qualquer órgão do MEC para aconselhar ou orientar a instituição em relação à atividade educacional.

Art. 17-B Os avaliadores integrarão o Banco de Avaliadores do SINAES (Basis), instituído pela Portaria n° 1.027, de 15 de maio de 2006, cadastro nacional, único e público de avaliadores da educação superior, selecionados e capacitados pelo INEP.

Parágrafo único. A administração do Basis caberá à DAES, que procederá às inclusões e exclusões pertinentes, ouvida a CTAA, nos termos desta Portaria Normativa.

Art. 17-C São requisitos para candidatar-se ao Basis:

I - ser docente inscrito no Cadastro Nacional de Docentes, instituído pela Portaria n° 327, de 1º de fevereiro de 2005, portador de titulação universitária não inferior a mestre;

II - comprovar exercício da docência, em nível superior, de pelo menos 3 (três) anos, em instituição e curso regulares conforme o Cadastro e-MEC;

III - possuir produção científica nos últimos 3 (três) anos, registrada no currículo Lattes;

IV - ter disponibilidade para participar de pelo menos três avaliações anuais; e V - não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias.

Art. 17-D A inscrição de docentes para o Basis será voluntária e se fará em módulo próprio do sistema e-MEC.

§ 1º O candidato a avaliador indicará a sua formação em nível de graduação e de pós-graduação stricto sensu, nos termos das informações contidas no Cadastro Nacional de Docentes, que se considera apto a avaliar, assinalando, quando a formação ou experiência permitirem, a modalidade à distância ou os cursos superiores de tecnologia.

§ 2º A DAES selecionará os candidatos inscritos no sistema, de acordo os perfis de avaliadores necessários ao atendimento da demanda de avaliação de instituições e cursos.

§ 3º Os candidatos selecionados serão convocados para capacitação presencial inicial pelo INEP.

§ 4º A capacitação será voltada à aplicação dos instrumentos de avaliação, devendo ser atualizada na hipótese de modificações substanciais no conteúdo desses.

§ 5º Ao final do processo de capacitação, o candidato, se convocado pelo INEP, firmará o Termo de Compromisso previsto na Portaria nº 156, de 14 de janeiro de 2005, devendo observá-lo enquanto perdurar sua participação no Basis.

§ 6º Após a assinatura do Termo de Compromisso, o docente será admitido como avaliador e inserido no Basis, por ato da DAES, homologado pela CTAA e devidamente publicado.

Art. 17-E O avaliador deve observar conduta ética, especialmente em relação aos seguintes deveres:

I - comparecer à instituição na data designada e cumprir rigorosamente os cronogramas de avaliação, apresentando relatórios claros, objetivos e suficientemente densos;

II - manter sob sua responsabilidade as senhas de acesso aos sistemas de informação do MEC, pessoais e intransferíveis;

III - manter sigilo sobre as informações obtidas em função da avaliação in loco, disponibilizando-as exclusivamente ao MEC;

IV - reportar ao INEP quaisquer dificuldades ou embaraços encontrados na avaliação in loco;

V - participar, sempre que convocado, de atividades de capacitação no âmbito do SINAES, promovidas pelo INEP;

VI - atuar com urbanidade, probidade, idoneidade, comprometimento, seriedade e responsabilidade.

Art. 17-F São vedadas ao avaliador as seguintes condutas, cuja prática ensejará a exclusão do Basis:

I - receber valores, presentes ou qualquer forma de ajuda de custo ou apoio da instituição avaliada;

II - fazer recomendações ou qualquer forma de aconselhamento à instituição;

III - promover atividades de consultoria e assessoria educacional, eventos, cursos e palestras, bem como produzir materiais de orientação sobre os procedimentos de avaliação do INEP;

IV - realizar avaliações em situação de impedimento, suspeição ou conflito de interesses.

§ 1º Caracterizam impedimento e suspeição as hipóteses previstas nos arts. 18 a 21 da Lei nº 9.784, de 1999, e, subsidiariamente nos arts. 134 a 138 do Código de Processo Civil.

§ 2º Caracterizam conflito de interesse as situações definidas na Resolução nº 08, de 25 de setembro de 2003, da Comissão de Ética Pública, sem prejuízo de outras que a complementem.

§ 3º A participação do avaliador em qualquer atividade remunerada pela instituição ou curso por ele avaliado, desde um ano antes e até um ano depois da realização da avaliação, implica a nulidade do relatório para todos os fins, além de descumprimento dos deveres éticos, com a conseqüência de exclusão do Basis, nos termos desta Portaria Normativa, sem prejuízo de outras medidas penais e civis previstas na legislação própria.

Art. 17-G O avaliador será excluído do Basis, por decisão da CTAA, nas seguintes hipóteses:

I - voluntariamente, a pedido do avaliador;

II - em casos de inadequação reiterada dos relatórios às diretrizes de avaliação aplicáveis;

III - para conformidade com as exigências pertinentes à atividade de avaliação, observadas as diretrizes desta Portaria Normativa; ou - pelo descumprimento de deveres, ou do Termo de Compromisso, ou inobservância de vedações referidas no art. 17-F desta Portaria Normativa, assegurados defesa e contraditório.

§ 1º Caberá à DAES processar as denúncias ou manifestações circunstanciadas que cheguem ao seu conhecimento a respeito dos integrantes do Basis.

§ 2º Na hipótese do inciso II, a CTAA poderá optar pela recapacitação do avaliador, uma única vez.

§ 3º A exclusão do avaliador com base no inciso IV perdurará pelo prazo mínimo de 3 (três) anos e impedirá sua participação na Comissão Própria de Avaliação (CPA) de instituição pelo mesmo período.

Art. 17-H A designação de avaliadores para composição da Comissão de Avaliação será feita por sorteio eletrônico e será orientada pela diretriz da avaliação por pares, assegurando:

I - a aplicação dos seguintes parâmetros de mérito:

a) na avaliação de cursos, os avaliadores devem ter formação correspondente ao curso avaliado, com referência nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia, além de critérios usualmente adotados pela comunidade acadêmica;

b) na avaliação de cursos e instituições de EAD, os avaliadores devem ter experiência de pelo menos um ano nessa modalidade de educação;

c) na avaliação de cursos superiores de tecnologia, os avaliadores devem ter pelo menos três anos de experiência acadêmica na área específica do curso a ser avaliado;

d) na avaliação institucional, os avaliadores devem ter experiência em gestão acadêmica de, no mínimo, um ano;

e) na avaliação institucional de universidades, a Comissão de Avaliação deverá ser composta por pelo menos um avaliador oriundo de universidade;

II - a aplicação dos seguintes critérios eliminatórios operacionais aos avaliadores:

a) não possuir qualquer vínculo com a IES a ser avaliada;

b) residir em estado distinto do local de oferta a ser avaliado;

c) não ter pendência com a Receita Federal;

d) ter sido capacitado no instrumento a ser utilizado na avaliação;

e) não participar de mais de uma Comissão de Avaliação simultaneamente;

f) não exceder o número máximo de avaliações anuais fixado pelo INEP; III - a aplicação de critérios classificatórios entre os avaliadores:

a) avaliadores com maior titulação;

b) avaliadores que possuem menor número de avaliações no ano corrente;

c) avaliadores que residem na mesma região da avaliação, mas em estados diferentes.

Parágrafo único. Nas áreas em que haja carência de docentes para capacitação como avaliadores, será admitida a composição da Comissão de Avaliação por professores com formação afim.

Art. 17-I O avaliador deverá, a cada designação, firmar Termo de Aceitação da Designação, no qual:

I - confirmará sua disponibilidade para participar da visita no dia e hora fixados;

II - atestará a inexistência de impedimento, suspeição ou qualquer razão que caracterize conflito de interesses;

III - declarará estar ciente da proibição de receber, a qualquer título, benefícios adicionais, pecuniários ou não, providos pelas instituições ou cursos em processo de avaliação.

IV - declarará estar ciente dos deveres éticos e das vedações relacionadas no art. 17-F desta Portaria Normativa.

§ 1º Caso não seja firmado o Termo de Aceitação da Designação no prazo de 48h (quarenta e oito horas) da designação, será realizado novo sorteio.

§ 2º Caso a avaliação in loco venha a ser cancelada após a assinatura do Termo de Aceitação, os motivos deverão ser formalizados, para registro e processamento das medidas operacionais devidas.

Art. 17-J A atividade da Comissão de Avaliação será orientada pelos indicadores de avaliação referidos no art. 33-B, quando disponíveis, e por instrumentos de avaliação elaborados segundo diretrizes da CONAES.

§ 1º Os formulários de avaliação extraídos dos instrumentos conterão espaço para o processamento de dados quantitativos e outro, para a apreciação qualitativa dos avaliadores.

§ 2º Os dados quantitativos precisamente exigíveis sempre que possível serão processados eletronicamente pelo sistema, com base nas informações apresentadas pelas instituições.

§ 3º As demais informações serão inseridas nos formulários de avaliação pela instituição e verificadas pela Comissão de Avaliação.

§ 4º A avaliação qualitativa será elaborada pela Comissão de Avaliação, com base na apreciação dos dados colhidos na avaliação in loco.

Art. 17-K Deverão estar disponíveis para análise pela Comissão de Avaliação previamente à realização da visita, além do formulário eletrônico de avaliação, outros documentos, que permitam considerar a instituição ou curso no conjunto, tais como:

I - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação da instituição;

II - relatórios de avaliação dos cursos da instituição disponíveis;

III - informações sobre protocolos de compromisso e termos de saneamento de deficiências e seus relatórios de acompanhamento, bem como sobre os planos de melhorias referidos no art. 35-C, I, quando for o caso;

IV - dados de avaliação dos programas de pós-graduação da instituição pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando houver;

V - informações sobre o credenciamento e o último recredenciamento da instituição, considerando especialmente o seu PDI;

VI - indicadores de qualidade da instituição de seus cursos e do desempenho de seus estudantes no ENADE;

VII - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;

VIII - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro e-MEC; e

IX - outros considerados pertinentes pela CONAES.

Parágrafo único. Ao final da avaliação, será facultado à instituição informar sobre a atuação da Comissão de Avaliação, em campo próprio do sistema.

Seção III
Da análise de mérito e decisão

Art. 18. O processo seguirá à apreciação da Secretaria competente, que analisará os elementos da instrução documental, a avaliação do INEP e o mérito do pedido e preparará o parecer do Secretário, pelo deferimento ou indeferimento do pedido, bem como a minuta do ato autorizativo, se for o caso. (NR)

§ 1º Caso a Diretoria de Regulação competente considere necessária a complementação de informação ou esclarecimento de ponto específico poderá baixar o processo em diligência, observado o art. 10, §§ 2º a 6º, vedada a reabertura da fase de avaliação. (NR)

§ 2º Exarado o parecer do Secretário, o processo seguirá ao CNE, na hipótese de pedido de credenciamento, acompanhados dos pedidos de autorização que o instruem, na forma do art. 8°, § 1°, devidamente apreciados pelas Secretarias competentes. (NR)

§ 3º No caso de pedido de autorização, formalizada a decisão pelo Secretário competente, o ato autorizativo será encaminhado à publicação no Diário Oficial.

§ 4º No caso de pedido de autorização relacionado a pedido de credenciamento, após a homologação, pelo Ministro, do parecer favorável ao credenciamento, expedido o ato respectivo, a Secretaria competente encaminhará à publicação a portaria de autorização do curso.

§ 5º Indeferido o pedido de credenciamento, o pedido de autorização relacionado será arquivado.

Art. 19. Após a expedição do ato autorizativo a instituição deverá manter, no mínimo, as condições informadas ao MEC e verificadas por ocasião da avaliação in loco.

§ 1º Qualquer alteração relevante nos pressupostos de expedição do ato autorizativo deve ser processada na forma de pedido de aditamento, observando-se os arts. 55 e seguintes.

§ 2º A inobservância do disposto neste artigo caracteriza irregularidade, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773, de 2006.

Seção IV
Do processo no CNE

Art. 20. Na hipótese de recurso, o processo seguirá seu fluxo, no CNE, com o sorteio eletrônico de Conselheiro relator, necessariamente integrante da Câmara de Educação Superior (CES/CNE), observada a equanimidade de distribuição entre os Conselheiros, no que diz respeito aos processos que tramitam pelo e-MEC, nos termos do Regimento Interno do CNE. (NR)

Art. 21. O relator poderá manifestar-se pelo impedimento ou suspeição, nos termos dos arts. 18 a 21 da Lei nº 9.784, de 1999, ou, subsidiariamente dos arts. 134 a 138 do Código de Processo Civil, ou ainda pela modificação da competência, também por aplicação analógica do Código de Processo Civil, arts. 103 a 106.

§ 1º Outras hipóteses de modificação de competência serão decididas pela CES/CNE.

§ 2º O impedimento ou a suspeição de qualquer Conselheiro não altera o quorum, para fins do sistema e-MEC.

Art. 22. O relator inserirá minuta de parecer no sistema, com acesso restrito aos membros da Câmara e pessoas autorizadas, podendo solicitar revisão técnica, e submeterá o processo à apreciação da CES/CNE.

Parágrafo único. O sistema informará a data de apreciação do processo pela CES/CNE, conforme calendário das sessões e inclusão em pauta pelo Presidente da Câmara.

Art. 23. A CES/CNE apreciará o parecer do Conselheiro relator e proferirá sua decisão, nos termos do Regimento Interno.

§ 1º O processo poderá ser baixado em diligência, para a apresentação de esclarecimentos ou informações relevantes, observado o art. 10, §§ 4º a 6º, nos termos do Regimento Interno.

§ 2º O prazo para atendimento da diligência será de 30 dias.

§ 3º Não caberá a realização de diligência para revisão da avaliação.

§ 4º Os integrantes da CES/CNE poderão pedir vista do processo, pelo prazo regimental.

Art. 24. Da deliberação caberá recurso ao Conselho Pleno (CP/CNE), nos termos do Regimento Interno do CNE.

§ 1º Havendo recurso, o processo será distribuído a novo relator, observado o art. 20, para apreciação quanto à admissibilidade e, se for o caso, quanto ao mérito, submetendo a matéria ao CP/CNE.

§ 2º O recurso das decisões denegatórias de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso será julgado em instância única, pela CES/CNE e sua decisão será irrecorrível, na esfera administrativa.

Art. 25. A deliberação da CES/CNE ou do CP/CNE será encaminhada ao Gabinete do Ministro, para homologação.

§ 1º O Gabinete do Ministro poderá solicitar nota técnica à Secretaria competente e parecer jurídico à Consultoria Jurídica, a fim de instruir a homologação.

§ 2º O Ministro poderá devolver o processo ao CNE para reexame, motivadamente.

§ 3º No caso do parágrafo 2º, a CES/CNE ou o CP/CNE reexaminará a matéria.

§ 4º O processo retornará ao Gabinete, a fim de que o Ministro homologue o parecer e, se for o caso, expeça o ato autorizativo, que será encaminhado ao Diário Oficial da União, para publicação.

§ 5º Expedido o ato autorizativo ou denegado, motivadamente e de forma definitiva, o pedido, e informada no sistema a data de publicação no DOU, encerra-se o processo na esfera administrativa.

CAPÍTULO IV
DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE AUTORIZAÇÃO OU RECONHECIMENTO DE CURSO

Art. 26. Para a solicitação de autorização ou reconhecimento, é indispensável que o curso conste de PDI já submetido à apreciação dos órgãos competentes do MEC, por ocasião do credenciamento ou recredenciamento da instituição, ou por aditamento, nos termos do art. 57, V. (NR)

§ 1º [revogado]

§ 2º [revogado]

Art. 27. O pedido de autorização deverá ser instruído com a relação de docentes comprometidos com a instituição para a oferta de curso, no Cadastro Nacional de Docentes. (NR)

Parágrafo único O pedido de reconhecimento deverá ser instruído com a relação de docentes efetivamente contratados para oferta do curso, devidamente cadastrados no Cadastro Nacional de Docentes.(NR)

Art. 28. Nos processos de autorização ou reconhecimento de cursos superiores de tecnologia o requerente informará se o pedido tem por base o catálogo instituído pela Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006, com base no art. 42 do Decreto nº 5.773, de 2006, ou tem caráter experimental, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos experimentais sujeitam-se a consulta prévia à SETEC, que, ao deferir a tramitação do pedido com esse caráter indicará a área do curso, para efeito de definição do perfil da Comissão de Avaliação pelo INEP. (NR)

Art. 29. Os pedidos de autorização de cursos de Direito, Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, sujeitam-se a tramitação própria, nos termos desta Portaria Normativa. (NR)

§ 1º Nos pedidos de autorização e reconhecimento de curso de graduação em Direito, será aberta vista para manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pelo prazo de 60 dias, prorrogável por igual período, a requerimento da OAB.

§ 2º Nos pedidos de autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, será aberta vista para manifestação do Conselho Nacional de Saúde (CNS), pelo prazo de 60 dias, prorrogável por igual período, a requerimento do CNS. (NR)

§ 3º Nos pedidos de autorização e reconhecimento de curso correspondente a profissão regulamentada, será aberta vista para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão da Secretaria competente, no prazo de 60 dias, nos termos do art. 37 do Decreto nº 5.773, de 2006. (NR)

§ 4º Nos pedidos de reconhecimento dos cursos de licenciatura, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da CAPES, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couberem, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional.

§ 5º O processo no MEC tramitará de forma independente e simultânea à análise pelos entes referidos nos §§ 1º a 4º, conforme o caso, cuja manifestação subsidiará a apreciação de mérito da Secretaria competente, por ocasião da impugnação ao parecer da Comissão de Avaliação do INEP. (NR)

§ 6º Caso a manifestação da OAB ou CNS, referida nos §§ 1º ou 2º, observado o limite fixado no Decreto nº 5.773, de 2006, extrapole o prazo de impugnação da Secretaria, este último ficará sobrestado até o fim do prazo dos órgãos referidos e por mais dez dias, a fim de que a Secretaria competente possa considerar as informações e elementos por eles referidos.

§ 7º Nos pedidos de autorização de curso de Direito sem parecer favorável da OAB ou de Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, sem parecer favorável do CNS, quando o conceito da avaliação do INEP for satisfatório, a SESu impugnará, de ofício, à CTAA.(NR)

§ 8º Os pedidos de autorização de cursos de Medicina deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:

I - demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade;

II - demonstração da integração do curso com a gestão local e regional do Sistema Único de Saúde - SUS;

III - comprovação da disponibilidade de hospital de ensino, próprio ou conveniado por período mínimo de dez anos, com maioria de atendimentos pelo SUS;

IV - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores:

a) com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu;

b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e

c) com experiência docente.

§ 9º Os pedidos de autorização de cursos de Direito deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:

I - a demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade;

II - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores:

a) com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu;

b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e

c) com experiência docente na instituição e em outras instituições.

Art. 30. A instituição informará a época estimada para reconhecimento do curso, aplicando a regra do art. 35, caput, do Decreto nº 5.773, de 2006, ao tempo fixado de conclusão do curso.

§ 1º A portaria de autorização indicará o prazo máximo para pedido de reconhecimento.

§ 2º Até 30 dias após o início do curso, a instituição informará a data da oferta efetiva.

Art. 31. Aplicam-se ao processo de reconhecimento, no que couberem, as disposições pertinentes ao processo de autorização de curso, observadas as disposições deste artigo.

§ 1º Os cursos oferecidos por instituições autônomas, não sujeitos a autorização, serão informados no Cadastro e-MEC, no prazo de até 30 (trinta) dias da aprovação pelo Conselho Superior competente da instituição, acompanhados do respectivo PPC, na forma do art. 61-C, e receberão código de identificação, que será utilizado no reconhecimento e nas demais funcionalidades do cadastro. (NR)

§ 2º Na hipótese de insuficiência de documentos, na fase de instrução documental, a decisão de arquivamento do processo, exaurido o recurso implicará o reconhecimento do curso apenas para fim de expedição e registro de diploma, vedado o ingresso de novos alunos, ou o indeferimento do pedido de reconhecimento, com a determinação da transferência de alunos.

§ 3º A avaliação realizada por ocasião do reconhecimento do curso aferirá a permanência das condições informadas por ocasião da autorização, bem como o atendimento satisfatório aos requisitos de qualidade definidos no instrumento de avaliação apropriado.

§ 4º Na hipótese de avaliação insatisfatória, observar-se-á o disposto no § 2° deste artigo. (NR)

§ 5º À decisão desfavorável do Secretário competente ao pedido de autorização ou reconhecimento se seguirá a abertura do prazo de 30 dias para recurso ao CNE.

§ 6º O recurso das decisões denegatórias de autorização ou reconhecimento de curso será julgado, em instância única, pela Câmara de Educação Superior do CNE e sua decisão será irrecorrível, na esfera administrativa, sendo submetida à homologação do Ministro, na forma do art. 25.

§ 7º Mantido o entendimento desfavorável pela CES/CNE, com a homologação ministerial, a decisão importará indeferimento do pedido de autorização ou reconhecimento e, neste caso, de transferência dos alunos ou deferimento para efeito de expedição de diplomas, vedado, em qualquer caso, o ingresso de novos alunos.

§ 8º Aplicam-se à renovação de reconhecimento, no que couberem, as disposições relativas ao reconhecimento.

Art. 32. Após a autorização do curso, a instituição compromete- se a observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização, as quais serão verificadas por ocasião do reconhecimento e das renovações de reconhecimento.

§ 1º A instituição deverá afixar em local visível junto à Secretaria de alunos, as condições de oferta do curso, informando especificamente o seguinte:

I - ato autorizativo expedido pelo MEC, com a data de publicação no Diário Oficial da União;

II - dirigentes da instituição e coordenador de curso efetivamente em exercício;

III - relação dos professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva formação, titulação e regime de trabalho;

IV - matriz curricular do curso;

V - resultados obtidos nas últimas avaliações realizadas pelo MEC, quando houver;

VI - valor corrente dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos, incluindo mensalidades, taxas de matrícula e respectivos reajustes e todos os ônus incidentes sobre a atividade educacional.

§ 2º A instituição manterá em página eletrônica própria, e também na biblioteca, para consulta dos alunos ou interessados, registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no § 1º, além dos seguintes elementos:

I - projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação;

II - conjunto de normas que regem a vida acadêmica, incluídos o Estatuto ou Regimento que instruíram os pedidos de ato autorizativo junto ao MEC;

III - descrição da biblioteca quanto ao seu acervo de livros e periódicos, relacionada à área do curso, política de atualização e informatização, área física disponível e formas de acesso e utilização;

IV - descrição da infra-estrutura física destinada ao curso, incluindo laboratórios, equipamentos instalados, infra-estrutura de informática e redes de informação.

§ 3º O edital de abertura do vestibular ou processo seletivo do curso, a ser publicado no mínimo 15 (quinze) dias antes da realização da seleção deverá conter pelo menos as seguintes informações:

I - denominação de cada curso abrangido pelo processo seletivo; (NR)

II - ato autorizativo de cada curso, informando a data de publicação no Diário Oficial da União, observado o regime da autonomia, quando for o caso;

III - número de vagas autorizadas, por turno de funcionamento, de cada curso, observado o regime da autonomia, quando for o caso; (NR)

IV - número de alunos por turma;

V - local de funcionamento de cada curso;

VI - normas de acesso;

VII - prazo de validade do processo seletivo.

§ 4º A expedição do diploma e histórico escolar final considera-se incluída nos serviços educacionais prestados pela instituição, não ensejando a cobrança de qualquer valor, ressalvada a hipótese de apresentação decorativa, com a utilização de papel ou tratamento gráfico especiais, por opção do aluno.

CAPÍTULO V
DO CICLO AVALIATIVO E DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE RECREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE CURSOS
Seção I
Da periodicidade do ciclo, dos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação

Art. 33. O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de recredenciamento e de renovação de reconhecimento. (NR)

§ 1º Os atos de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos superiores são considerados atos de entradano sistema e se sujeita a avaliação específica, não condicionada elas normas que regem o ciclo avaliativo, salvo disposição expressa nesse sentido. (NR)

§ 2º O retardamento do pedido de recredenciamento ou renovação de reconhecimento caracteriza irregularidade administrativa, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773, de 2006, sendo vedada a admissão de novos estudantes até o saneamento da irregularidade. (NR)

§ 3º As hipóteses de dispensa de avaliação in loco referidas nesta Portaria Normativa não excluem a visita para fins de supervisão, quando pertinente. (NR)

Art. 33-A As avaliações do ciclo avaliativo serão orientadas por indicadores de qualidade e gerarão conceitos de avaliação de instituições e cursos superiores, expedidos periodicamente pelo INEP, em cumprimento à Lei n° 10.861, de 2004, na forma desta Portaria Normativa.

§ 1º Os conceitos de avaliação serão expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória.

§ 2º Os indicadores de qualidade serão expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória e, no caso de instituições também serão apresentados em escala contínua.

Art. 33-B. São indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, segundo metodologias específicas aprovadas pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei n.º 10.861, de 2004:

I - de desempenho de estudantes: o Conceito ENADE, obtido a partir dos resultados do ENADE;

II - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso - CPC; e

III - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC, instituído pela Portaria Normativa n.º 12, de 5 de setembro de 2008.

§ 1º O Conceito ENADE será calculado a partir dos resultados dos estudantes concluintes no Exame, com referência à sua respectiva área de avaliação no Exame.

§ 2º O CPC será calculado a partir de informações sobre o desempenho dos estudantes concluintes e as condições de oferta do processo formativo.

§ 3º O Conceito ENADE e o CPC serão calculados por código de curso constante no Sistema e-MEC para todos os cursos com estudantes concluintes participantes no ENADE.

§ 4º O IGC será calculado anualmente, independentemente da quantidade de cursos avaliados, considerando:

I - a média dos últimos CPC disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;

II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação disponível, convertida para escala de equivalência e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; e

III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu.

§ 5º Nas hipóteses de unificação de mantidas, transferência de mantença ou outras ocorrências que possam interferir no cálculo do IGC, serão considerados, para efeito de cálculo, os cursos que integrem a instituição até a data de referência, considerada esta como o prazo final de inscrição de alunos no ENADE.

§ 6º Os indicadores de qualidade serão calculados no ano seguinte ao da realização do ENADE, com metodologias próprias descritas em documentação técnica elaborada pelo INEP, fazendo uso de resultados do ENADE e de insumos constantes das bases de dados dos órgãos vinculados ao MEC e dos demais órgãos do governo federal.

§ 7º Outros indicadores de qualidade poderão ser calculados pelo INEP, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES, inclusive com periodicidades diferentes das definidas para os indicadores explicitados no caput deste artigo. (Alterada pela Portaria Normativa nº 23, de 20 de dezembro de 2016)

Art. 33-C São conceitos de avaliação, os resultados após avaliação in loco realizada por Comissão de Avaliação do INEP:

I - de curso: o Conceito de Curso (CC), consideradas, em especial, as condições relativas ao perfil do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações físicas;

II - de instituição, o Conceito de Instituição (CI), consideradas as dimensões analisadas na avaliação institucional externa.

Parágrafo único. As Comissões de Avaliação utilizarão o CPC e o IGC como referenciais orientadores das avaliações in loco de cursos e instituições, juntamente com os instrumentos referidos no art. 17-J e demais elementos do processo.

Seção II
Do ENADE

Art. 33-D O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências adquiridas em sua formação.

§ 1º O ENADE será realizado pelo INEP, sob a orientação da CONAES, e contará com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Área.

§ 2º O INEP constituirá um banco de itens, elaborados por um corpo de especialistas, conforme orientação das Comissões Assessoras de Área, para composição das provas do ENADE.

Art. 33-E O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso, de modo a abranger, com a maior amplitude possível, as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia.

§ 1º O calendário para as áreas observará as seguintes referências:

a) Ano I- saúde, ciências agrárias e áreas afins;

b) Ano II- ciências exatas, licenciaturas e áreas afins;

c) Ano III- ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins

§ 2º O calendário para os eixos tecnológicos observará as seguintes referências:

a) Ano I- Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança;

b) Ano II- Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infra-estrutura, Produção Industrial;

c) Ano III- Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

§ 3º A relação de cursos que compõem o calendário anual de provas do ENADE, com base nas áreas constantes do § 1º poderá ser complementada ou alterada, nos termos do art. 6º, V, da Lei nº 10.861, de 2004, por decisão da CONAES, ouvido o INEP, mediante ato homologado pelo Ministro da Educação, considerando como critérios, entre outros, a abrangência da oferta e a quantidade de alunos matriculados.

Art. 33-F O ENADE será aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes de cada curso a ser avaliado, conforme lançados no Cadastro e-MEC, observados os respectivos códigos e os locais de oferta informados.

§ 1º O ENADE será composto de uma prova geral de conhecimentos e uma prova específica de cada área, voltada a aferir as competências, habilidades e conteúdos agregados durante a formação.

§ 2º Os alunos ingressantes participarão apenas da prova geral, que será elaborada com base na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

§ 3º Os alunos ingressantes que tiverem realizado o ENEM, aplicado com metodologia que permita comparação de resultados entre edições do exame, poderão ser dispensados de realizar a prova geral do ENADE, mediante apresentação do resultado válido.

§ 4º Os alunos concluintes realizarão a prova geral de conhecimentos e a prova específica da área.

Art. 33-G O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos superiores, devendo constar do histórico escolar de todo estudante a participação ou dispensa da prova, nos termos desta Portaria Normativa.

§ 1º O estudante que tenha participado do ENADE terá registrado no histórico escolar a data de realização da prova.

§ 2º O estudante cujo ingresso ou conclusão no curso não coincidir com os anos de aplicação do ENADE respectivo, observado o calendário referido no art. 33-E terá no histórico escolar a menção, "estudante dispensado de realização do ENADE, em razão do calendário trienal".

§ 3º O estudante cujo curso não participe do ENADE, em virtude da ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais ou motivo análogo, terá no histórico escolar a menção "estudante dispensado de realização do ENADE, em razão da natureza do curso".

§ 4º O estudante que não tenha participado do ENADE por motivos de saúde, mobilidade acadêmica ou outros impedimentos relevantes de caráter pessoal, devida e formalmente justificados perante a instituição, terá no histórico escolar a menção "estudante dispensado de realização do ENADE, por razão de ordem pessoal".

§ 5º O estudante que não tiver sido inscrito no ENADE por ato de responsabilidade da instituição terá inscrito no histórico escolar a menção "estudante não participante do ENADE, por ato da instituição de ensino."

§ 6º A situação do estudante em relação ao ENADE constará do histórico escolar ou atestado específico, a ser fornecido pela instituição na oportunidade da conclusão do curso, de transferência ou quando solicitado.

§ 7º A ausência de informação sobre o ENADE no histórico escolar ou a indicação incorreta de dispensa caracteriza irregularidade da instituição, passível de supervisão, observado o disposto no art. 33-H.

§ 8º A soma dos estudantes concluintes dispensados de realização do ENADE nas situações referidas nos §§ 4º e 5º deverá ser informada anualmente ao INEP e caso ultrapasse a proporção de 2% (dois por cento) dos concluintes habilitados por curso, ou o número de 10 (dez) alunos, caracterizará irregularidade, de responsabilidade da instituição.

Art. 33-H A inscrição dos estudantes habilitados a participar do ENADE é responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior.

§ 1º Devem ser inscritos na condição de ingressantes todos os estudantes que tenham iniciado o curso com matrícula no ano de realização do ENADE.

§ 2º Devem ser inscritos na condição de concluintes todos os estudantes que tenham expectativa de conclusão do curso no ano de realização do ENADE, além daqueles que tenham completado mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária do curso.

Art. 33-I A instituição deverá divulgar amplamente junto ao corpo discente de cada curso a realização do ENADE respectivo, a fim de que o processo de inscrição abranja todos os estudantes habilitados.

§ 1º A instituição efetuará as inscrições de seus alunos em sistema eletrônico próprio do INEP, disponível por 10 (dez) dias após o encerramento do período regular de inscrições, para consulta dos estudantes.

§ 2º No período previsto no § 1º, o estudante que não identificar seu nome na lista de inscritos sem estar incluído nas situações de dispensa referidas no art. 33-G, poderá solicitar à instituição que envie pedido de inscrição ao INEP.

§ 3º Após período para verificação e retificação de dados, compreendendo as inclusões referidas no § 2º, o INEP divulgará a relação definitiva de inscrições e os locais de prova.

§ 4º O sistema eletrônico de inscrição no ENADE será orientado pela interoperabilidade com as bases de dados do Censo da Educação Superior e do ENEM, visando a simplificação do processo de inscrição pelas instituições.

Art. 33-J O INEP disponibilizará, em meio eletrônico, questionários destinados a conhecimento do perfil dos estudantes inscritos, como subsídio para melhor compreensão dos resultados, conforme diretrizes definidas pela CONAES.

§ 1º O preenchimento dos questionários pelos estudantes é obrigatório e deve ser realizado no prazo de 30 (trinta) dias que antecedem a realização do ENADE.

§ 2º Os coordenadores de cursos informados no Cadastro e-MEC preencherão questionários próprios, destinados às informações gerais sobre o curso, no prazo de até 15 dias após a realização da prova.

§ 3º Os coordenadores de curso poderão consultar relatório gerencial no sistema, acompanhando o número de questionários de estudantes em aberto ou já finalizados para envio ao INEP.

Art. 33-K O estudante fará o ENADE no município de funcionamento do curso, conforme constar do Cadastro e-MEC.

§ 1º O estudante de curso na modalidade de EAD realizará o exame no município do pólo de apoio presencial ao qual esteja vinculado.

§ 2º A indicação do município para realização do exame, na hipótese do § 1º, é de responsabilidade da instituição.

Art. 33-L Os resultados do ENADE serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados na forma do art. 34, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação.

Parágrafo único. A informação dos resultados individuais aos estudantes será feita em boletim de acesso reservado, nos termos do § 9º do art. 6º da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 33-M Os estudantes habilitados que não tenham sido inscritos ou não tenham realizado o ENADE fora das hipóteses de dispensa referidas nesta Portaria Normativa estarão em situação irregular, não podendo receber o histórico escolar final.

§ 1º Após a realização do ENADE, o estudante inscrito que não tenha participado do ENADE pelos motivos previstos no art. 33- G, § 4º, terá 10 (dez) dias para apresentar no sistema a justificativa de ausência.

§ 2º O INEP analisará a justificativa e comunicará à instituição o deferimento ou indeferimento da dispensa, para os efeitos do art. 33-G, § 4º.

§ 3º O estudante que permanecer em situação irregular deverá ser inscritos no ENADE no ano seguinte, nesta condição.

§ 4º Quando a responsabilidade pela não inscrição for da instituição, extrapolado o limite previsto no art. 33-G, § 8º, a instituição estará sujeita à suspensão do processo seletivo, com fundamento no art. 10, § 2º da Lei nº 10.861, de 2004, nos termos do art. 5º, § 7º da mesma lei.

§ 5º No caso das instituições públicas, os responsáveis pela não inscrição sujeitam-se a processo administrativo disciplinar, nos termos do art. 10, § 2º, III, da Lei nº 10.861, de 2004.

§ 6º Quando a responsabilidade pela não realização do exame for do estudante, esse deve requerer a regularização de sua situação, mediante a realização da prova geral de conhecimentos no ano seguinte.

§ 7º Os estudantes em situação irregular não serão considerados para o cálculo do indicador baseado no ENADE.

Seção III
Da divulgação dos indicadores e conceitos

Art. 34. O procedimento de divulgação dos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação às instituições e ao público observará o disposto neste artigo.

§ 1º Os resultados dos indicadores de qualidade serão divulgados pelo INEP, associados aos respectivos códigos de cursos e instituições, para consulta pública no Diário Oficial da União, no Sistema e-MEC e no portal do INEP.

§ 2º As informações referentes aos insumos utilizados para fins de cálculo dos indicadores de qualidade serão disponibilizadas às instituições em ambiente de acesso restrito no Sistema e-MEC, para apreciação e eventual manifestação, requerendo retificação a ser apresentada no prazo determinado pelo INEP, em portaria específica, contado a partir da data de disponibilização dessas informações.

§ 3º Os eventuais requerimentos de retificação, referidos no § 2o deste artigo, serão analisados e os casos deferidos retificados antes do processo de cálculo final dos indicadores.

§ 4º A ausência de manifestações requerendo retificação de insumos no período referido no § 2º deste artigo implica na plena aceitação, por parte da instituição, dos insumos previamente divulgados e utilizados nos processos de cálculo final dos indicadores.

§ 5º Após a etapa de avaliação in loco, o relatório de avaliação e os conceitos CC e CI serão disponibilizados para a exibição no Cadastro e-MEC.

§ 6º Ocorrendo revisão do conceito, por decisão da CTAA, o CC ou CI revisto deverá ser lançado pela Daes no Cadastro e-MEC, passando a ser exibido.

§ 7º Nas hipóteses de dispensa da avaliação in loco previstas nesta Portaria Normativa, com base em CFC ou IGC satisfatórios, o Cadastro e-MEC exibirá a menção "dispensado" nos campos correspondentes ao CC ou CI, respectivamente. (Alterada pela Portaria Normativa nº 23, de 20 de dezembro de 2016)

Seção IV
Da avaliação de cursos e instituições no ciclo avaliativo, como referencialpara os processos de renovação de reconhecimento e recredenciamento

Art. 35. [revogado]

Art. 35-A Em cada ciclo avaliativo, por deliberação da CONAES, homologada pelo Ministro da Educação, poderá ser prorrogada a validade dos atos de recredenciamento de instituição, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso em vigor, desde que observados os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - indicador satisfatório; no caso de cursos, o CPC, e de instituição, os IGCs dos três anos que integram o ciclo;

II - ato autorizativo válido;

III - inexistência de medida de supervisão em vigor.

§ 1º A CONAES poderá, ouvido o INEP, definir critérios de seleção de grupos de cursos ou instituições para submeterem-se a renovação do ato autorizativo naquele ciclo, que se acrescerão às hipóteses de renovação obrigatória referidas nos arts. 35-B e 35-C.

§ 2 º Na hipótese de IGC insatisfatório em qualquer ano do ciclo, fica sem efeito a prorrogação referida no caput, devendo ser protocolado pedido de recredenciamento, na forma do art. 35-C.

Art. 35-B Os cursos sem CPC deverão requerer renovação de reconhecimento, no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação dos indicadores das grandes áreas correlatas do ENADE, conforme art. 33-E.

§ 1º Os cursos com CPC igual a 3 (três) ou 4 (quatro) poderão requerer avaliação in loco, protocolando pedido de renovação de reconhecimento no prazo do caput, acompanhado da taxa respectiva, de que resultará atribuição de CC, maior ou menor que o CPC, cabendo impugnação à CTAA, na forma do art. 17.

§ 2º Os cursos referidos no § 1o que venham a obter CC insatisfatório submetem-se ao disposto nos arts. 36 e 37.

Art. 35-C Os cursos com CPC insatisfatório e as instituições com IGC insatisfatório em qualquer dos anos do ciclo deverão requerer renovação de reconhecimento ou recredenciamento, respectivamente, no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação do indicador, na forma do art. 34, instruído com os seguintes documentos:

I - plano de melhorias acadêmicas, contendo justificativa sobre eventuais deficiências que tenham dado causa ao indicador insatisfatório, bem como medidas capazes de produzir melhora efetiva do curso ou instituição, em prazo não superior a um ano, aprovado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição, prevista no art. 11 da Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004;

II - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, ressalvadas as hipóteses legais de isenção.

§ 1º Não recolhida a taxa de avaliação in loco ou não preenchido o formulário eletrônico de avaliação no prazo regulamentar, o CC ou CI reproduzirá o valor do CPC ou IGC insatisfatório, respectivamente, adotando-se o procedimento descrito no art. 34, § 9º.

§ 2º Realizada avaliação in loco, será expedido o CC ou CI, informado à instituição por meio do sistema eletrônico, com a possibilidade de impugnação, na forma do art. 16.

Art. 36. Na hipótese de CC ou CI insatisfatório, exaurido o recurso cabível, em até 30 (trinta) dias da notificação deverá ser apresentado à Secretaria competente protocolo de compromisso, aprovado pela CPA da instituição, cuja execução deverá ter início imediatamente. (NR)

§ 1º A Secretaria competente poderá se manifestar sobre o protocolo de compromisso e validar seu prazo e condições ou determinar alterações, considerando o relatório da Comissão de Avaliação ou outros elementos de instrução relevantes. (NR)

§ 2º Não havendo manifestação da Secretaria, presumem-se aceitas as condições fixadas no protocolo de compromisso, cujo resultado será verificado na reavaliação in loco prevista no art. 37. (NR)

§ 3º A celebração do protocolo de compromisso suspende o processo de recredenciamento ou de renovação de reconhecimento em tramitação. (NR)

§ 4º Na vigência de protocolo de compromisso poderá ser suspensa, cautelarmente, a admissão de novos alunos, dependendo da gravidade das deficiências, nos termos do no art. 61, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, a fim de evitar prejuízo aos alunos.

§ 5º [Revogado]

§ 6º Na hipótese da medida cautelar, caberá recurso, sem efeito suspensivo, à CES/CNE, em instância única e irrecorrível, no prazo de 30 dias.

§ 7º O recurso será recebido pela Secretaria competente, que, em vista das razões apresentadas, poderá reconsiderar a decisão, no todo ou em parte.

Art. 36-A Nos termos dos arts. 60 e 61 do Decreto nº 5.773, de 2006, a Secretaria poderá determinar a celebração de protocolo de compromisso no prazo de 30 (trinta) dias da divulgação dos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação de que trata o art. 34 desta Portaria.

§ 1º Na hipótese do caput, somente haverá visita de avaliação in loco ao final do prazo do protocolo de compromisso, para fins de verificação de seu cumprimento e atribuição de CC ou CI.

§ 2º A constatação de descumprimento do protocolo de compromisso ou a obtenção de conceito insatisfatório enseja, exaurido o recurso cabível, a instauração de processo administrativo para aplicação das penalidades previstas no art. 10, § 2º, da Lei nº 10.861, de 2004. (Alterada pela Portaria Normativa nº 24, de 3 de dezembro de 2012)

Art. 37. Ao final do prazo do protocolo de compromisso, deverá ser requerida reavaliação, acompanhada de relatório de cumprimento do protocolo de compromisso até o momento, ainda que parcial, aprovado pela CPA da instituição e do recolhimento da taxa respectiva. (NR)

§ 1º A reavaliação adotará o mesmo instrumento aplicável às avaliações do curso ou instituição e atribuirá CC ou CI reavaliados, destacando os pontos constantes no protocolo de compromisso e na avaliação precedente, sem se limitar a eles, considerando a atividade educacional globalmente.

§ 2º Não requerida reavaliação, ao final do prazo do protocolo de compromisso, considerar-se-á mantido o conceito insatisfatório, retomando-se o andamento do processo, na forma do art. 38. (NR)

Art. 38. A manutenção do conceito insatisfatório, exaurido o recurso cabível, enseja a instauração de processo administrativo para aplicação das penalidades previstas no art. 10, § 2º, da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 39. A instituição será notificada da instauração do processo e terá prazo de 10 dias para apresentação da defesa.

Art. 40. Recebida a defesa, a Secretaria competente apreciará os elementos do processo e elaborará parecer, encaminhando o processo à Câmara de Educação Superior do CNE, nos termos do art. 10, § 3º da Lei nº 10.861, de 2004, com a recomendação de aplicação de penalidade, ou de arquivamento do processo administrativo, se considerada satisfatória a defesa.

§ 1º No caso de recredenciamento, diante de conceito insatisfatório ou deficiências que persistam, a Secretaria competente emitirá parecer pelo descredenciamento da instituição, encaminhando o processo à decisão da CES/CNE.

§ 2º Em se tratando de limitações de menor gravidade, no caso de centro universitário, a Secretaria poderá opinar pelo credenciamento como faculdade, e no caso de universidade, como centro universitário ou faculdade.

§ 3º A CES/CNE decidirá sobre o processo de recredenciamento, não cabendo a concessão de novo prazo, assinatura de novo protocolo de compromisso ou termo de saneamento de deficiências

Art. 41. Recebido o processo na CES/CNE, será sorteado relator dentre os membros da CES/CNE e observado o rito dos arts. 20 e seguintes.

Parágrafo único. Não caberá a realização de diligência para revisão da avaliação.

Art. 42. A decisão de aplicação de penalidade ensejará a expedição de Portaria específica pelo Ministro.

Art. 43. A obtenção de conceito satisfatório, após a reavaliação in loco, provocará o restabelecimento do fluxo processual sobrestado, na forma do art. 36.

CAPÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE CREDENCIAMENTO, AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Seção I
Disposições gerais

Art. 44. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Art. 45. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Seção II
Do processo de credenciamento para educação a distância

Art. 46. O pedido de credenciamento para EAD será instruído de forma a comprovar a existência de estrutura física e tecnológica e recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005 e os referenciais de qualidade próprios, com os seguintes documentos:

I - ato autorizativo de credenciamento para educação superior presencial;

II - comprovante eletrônico de pagamento da taxa de avaliação, gerado pelo sistema, considerando a sede e os pólos de apoio presencial, exceto para instituições de educação superior públicas;

III - formulário eletrônico de PDI, no qual deverão ser informados os pólos de apoio presencial, acompanhados dos elementos necessários à comprovação da existência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta de cursos na modalidade a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005, e os referenciais de qualidade próprios.

§ 1º As instituições integrantes do sistema federal de educação já credenciadas ou recredenciadas no e-MEC poderão ser dispensadas de apresentação do documento referido no inciso I.

§ 2º O pedido de credenciamento para EAD deve ser acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso superior na modalidade.

§ 3º O cálculo da taxa de avaliação deverá considerar as comissões necessárias para a verificação in loco de cada pólo presencial requerido.

Seção III
Do credenciamento especial para oferta de pós-graduação lato sensu a distância

Art. 47 Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Art. 48. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Seção IV
Do credenciamento de instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais para oferta de educação a distância.

Art. 49. Os pedidos de credenciamento para EAD de instituições que integram os sistemas estaduais e do Distrito Federal de educação superior serão instruídos com a comprovação do ato de credenciamento pelo sistema competente, além dos documentos e informações previstos no art. 46. (NR)

Art. 50. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Art. 51. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Art. 52. Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizadas em pólos localizados fora da unidade da federação sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e supervisão pelas autoridades do sistema federal, sem prejuízo dos atos autorizativos de competência das autoridades do sistema estadual. (NR)

Seção V
Da autorização e reconhecimento de cursos de educação a distância

Art. 53. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Art. 54. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Seção VI
Da oferta de cursos na modalidade a distância em regime de parceria

Art. 55. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

CAPÍTULO VII
DOS PEDIDOS DE ADITAMENTO AO ATO AUTORIZATIVO
Seção I
Disposições gerais

Art. 56. O aditamento se processará como incidente dentro de uma etapa da existência legal da instituição ou curso.

§ 1º Qualquer ampliação da abrangência original do ato autorizativo, resguardada a autonomia universitária, condiciona-se à comprovação da qualidade da prestação educacional oferecida pela instituição em relação às atividades já autorizadas.

§ 2º As alterações relevantes dos pressupostos que serviram de base à expedição do ato autorizativo, aptas a produzir impactos significativos sobre os estudantes e a comunidade acadêmica, dependerão de aditamento, na forma dos arts. 57 e 61.

§ 3º As alterações de menor relevância dispensam pedido de aditamento, devendo ser informadas imediatamente ao público, de modo a preservar os interesses dos estudantes e da comunidade universitária, e apresentadas ao MEC, na forma de atualização, posteriormente integrando o conjunto de informações da instituição ou curso a serem apresentadas por ocasião da renovação do ato autorizativo em vigor. (NR)

§ 4º Os pedidos voluntários de descredenciamento de instituição ou desativação do curso se processarão como aditamentos e resultarão na baixa do código da instituição ou curso. (NR)

§ 5º O pedido de aditamento será decidido pela autoridade que tiver expedido o ato cujo aditamento se requer, observados os procedimentos pertinentes ao processo originário, com as alterações deste Capítulo.

§ 6º Após análise documental, realização de diligências e avaliação in loco, quando couber, será reexpedida a Portaria de ato autorizativo com a alteração dos dados objeto do aditamento.

§ 7º [revogado]

Seção II
Das atualizações

Art. 56-A As alterações de menor relevância deverão ser processadas mediante simples atualização, a qualquer tempo, dispensando pedido de aditamento, e serão apreciadas com o conjunto das informações pertinentes ao curso ou instituição, por ocasião da renovação do ato autorizativo em vigor.

§ 1º Poderão ser processadas como atualizações, entre outras, as seguintes situações:

I - remanejamento de vagas já autorizadas entre turnos de um mesmo curso presencial ou a criação de turno, nas mesmas condições;

II - aumento de vagas em cursos oferecidos por instituições com autonomia, com IGC e CI satisfatórios, comprovando-se aprovação pelo órgão competente da instituição em campo próprio do sistema;

III - alteração da situação do curso de "em funcionamento" para "em extinção" ou "extinto";

IV - inserção de novos endereços de instituições com autonomia dentro do mesmo município, com exceção da criação de novos pólos de apoio presencial, sujeita a credenciamento, nos termos do art. 57, III.

§ 2º A alteração da situação do curso de "em extinção" para "extinto" só poderá ocorrer no caso de cursos reconhecidos.

Seção III
Dos aditamentos ao ato de credenciamento

Art. 57. Devem tramitar como aditamento ao ato de credenciamento ou recredenciamento os seguintes pedidos:

I - transferência de mantença;

II - criação de campus fora de sede;

III - alteração da abrangência geográfica, com credenciamento ou descredenciamento voluntário de polo de EAD;

IV - unificação de mantidas; (Alterada pela Portaria Normativa nº 10, de 18 de maio de 2017)

V - alteração relevante de PDI;

VI - alteração relevante de Estatuto ou Regimento;

VII - descredenciamento voluntário de instituição, acompanhado da extinção de todos os seus cursos; (NR)

VIII - alteração de categoria administrativa.

§ 1º As hipóteses dos incisos I, IV, V, VI, VII e VIII serão processadas mediante análise documental, ressalvada a necessidade de avaliação in loco apontada pela Secretaria competente após a apreciação dos documentos. (NR)

§ 2º As hipóteses dos incisos II e III dependem de avaliação in loco e pagamento da taxa respectiva.

§ 3º Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

§ 4º O pedido de aditamento, após análise documental, realização das diligências pertinentes e avaliação in loco, quando couber, será apreciado pela Secretaria competente, que elaborará parecer e minuta da Portaria de ato autorizativo com a alteração dos dados objeto do aditamento, encaminhando o processo ao CNE, para deliberação.

§ 5º A alteração do PDI para inclusão de cursos bem como as hipóteses arroladas nos incisos do caput são sempre relevantes. A relevância das demais alterações no PDI, Estatuto ou Regimento ficará a critério da instituição, que optará, com base nesse entendimento, por submeter a alteração ao MEC na forma de aditamento ou no momento da renovação do ato autorizativo em vigor.

§ 6º O descredenciamento voluntário de instituição somente poderá ocorrer após a emissão de todos os diplomas e certificados, bem como da organização do acervo acadêmico.

Art. 58. O pedido de transferência de mantença será instruído com os elementos referidos no art. 15, I, do Decreto nº 5.773, de 2006, do adquirente da mantença, acrescido do instrumento de aquisição, transferência de quotas, alteração do controle societário ou do negócio jurídico que altera o poder decisório sobre a mantenedora.

§1º No curso da análise documental, a SESu ou SETEC poderá baixar o processo em diligência, solicitando documentos complementares que se façam necessários para comprovar a condição de continuidade da prestação do serviço educacional pelo adquirente. (NR)

§ 2º As alterações do controle societário da mantenedora serão processadas na forma deste artigo, aplicando-se, no que couber, as suas disposições.

Art. 59. O pedido de credenciamento de campus fora de sede será instruído com os seguintes documentos:

I - alteração do PDI, relativa à ampliação da área de abrangência, com indicação dos cursos previstos para o novo campus;

II - pedido de autorização de pelo menos um curso no novo campus;

III - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação, na forma do art. 8º, I.

§ 1º A oferta de curso fora de sede em unidade credenciada sem regime de autonomia depende de autorização específica.

§ 2º O reconhecimento de curso não autorizado oferecido em campus fora de sede condiciona-se à demonstração da regularidade do regime de autonomia, nos termos do art. 72 do Decreto nº 5.773, de 2006.

§ 3º O curso oferecido por centro universitário em unidade fora de sede credenciada ou autorizada antes da edição do Decreto nº 3.860, de 2001, depende de autorização específica, em cada caso.

Art. 60. Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Seção IV
Dos aditamentos ao ato de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento

Art. 61. Devem tramitar como aditamento ao ato de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento os seguintes pedidos:

I - aumento de vagas ou criação de turno, observados os §§ 3º e 4º;

II - alteração da denominação de curso;

III - mudança do local de oferta do curso;

IV - [Revogado];

V - Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

§ 1º As hipóteses dos incisos I, II, IV, V e VI serão processadas mediante análise documental, ressalvada a necessidade de avaliação in loco apontada pela Secretaria competente após a apreciação dos documentos.

§ 2º A hipótese do inciso III depende de avaliação in loco pelo INEP, na forma desta Portaria, e pagamento da taxa respectiva, ressalvada a alteração para endereço que já possua ato autorizativo expedido, constante do Cadastro e-MEC, a ser verificada em análise documental. (NR)

§ 3º O aumento de vagas em cursos oferecidos por instituições autônomas, devidamente aprovado pelo órgão competente da instituição, compatível com a capacidade institucional e as exigências do meio, nos termos do art. 53, IV, da Lei nº 9.394, de 1996, não depende de aditamento, devendo ser informado como atualização, na forma do art. 56A. (NR)

§ 4º O remanejamento de vagas já autorizadas entre turnos de um mesmo curso presencial ou a criação de turno, nas mesmas condições, dispensa aditamento do ato autorizativo, devendo ser processado na forma do art. 56, § 3°.

§ 5º O aditamento para mudança de endereço de oferta de curso poderá ser deferido mediante análise documental, independentemente de avaliação in loco, conforme § 2º, a juízo da Secretaria competente, na hipótese de endereços associados ao mesmo agrupador, entendido como endereço principal de um campus ou unidade educacional, registrado no Cadastro e-MEC.

CAPÍTULO VIII
DO CADASTRO E-MEC
Seção I
Do cadastro e-MEC de instituições e cursos de educação superior

Art. 61-A Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 61-B Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 61-C Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 61-D Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 61-E Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 61-F Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Seção II
Das bases de dados sobre estudantes e docentes da educação superior

Art. 61-G Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 61-H Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

CAPÍTULO IX
DO REGIME DE COOPERAÇÃO DOS SISTEMAS ESTADUAIS COM O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 61-I A cooperação com os sistemas de ensino superior dos Estados e do Distrito Federal, para os processos de avaliação de instituições e cursos, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com base no art. 1°, § 2° da Lei n° 10.861, de 2004, será realizada nos termos desta Portaria Normativa.

Art. 61-J A cooperação será formalizada mediante acordo firmado entre o Conselho Estadual de Educação (CEEs) ou instância correspondente do sistema estadual ou do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a interveniência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Parágrafo único. Firmado o acordo de cooperação, o órgão estadual ou do Distrito Federal responsável informará a relação de instituições e cursos a serem avaliados.

Art. 61-K O cadastro de instituições e cursos superiores dos sistemas estaduais e do Distrito Federal observará as disposições pertinentes desta Portaria Normativa, sendo facultado aos CEEs ou autoridades regulatórias competentes validar os dados respectivos.

Parágrafo único. As informações lançadas pelas instituições dos sistemas estaduais ou do Distrito Federal presumem-se válidas até a confirmação referida no caput.

Art. 61-L A realização de avaliações no sistema nacional não elide as atribuições de regulação e supervisão das instituições e cursos superiores, que permanecerão no âmbito das autoridades do sistema estadual ou do Distrito Federal, observados os limites de sua competência territorial.

§ 1º Na hipótese de atividades que transcendam os limites do Estado ou do Distrito Federal, as competências de regulação e supervisão pertencem às autoridades do sistema federal.

§ 2º A fiscalização do cumprimento de prazos para requerimento de avaliação institucional ou de curso no sistema eletrônico do MEC insere-se nas atribuições de supervisão da autoridade estadual ou do Distrito Federal.

Art. 61-M Na ausência do acordo de cooperação referido no art. 61-G, as instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal poderão submeter-se a avaliação no sistema nacional voluntariamente, por adesão.

§ 1º A adesão da instituição do sistema estadual ou do Distrito Federal ao SINAES implica a avaliação institucional e avaliação de todos os cursos da instituição segundo as regras e procedimentos do SINAES.

§ 2º É vedada a exclusão de cursos ou modalidades do processo de avaliação.

§ 3º Na hipótese de denúncia do acordo de cooperação, as instituições do sistema estadual ou do Distrito Federal que o desejarem poderão permanecer submetidas às avaliações do SINAES, na forma do caput.

Art. 61-N A cooperação com os sistemas estaduais e do Distrito Federal abrange os procedimentos relativos ao ciclo avaliativo, conforme arts. 33 a 43.

§ 1º A tramitação dos processos observará, no que couber, as regras e rotinas do sistema nacional aplicáveis à fase de avaliação dos processos de recredenciamento, no caso de instituições, e renovação de reconhecimento, no caso de cursos.

§ 2º Os resultados da avaliação ficarão disponíveis ao sistema estadual e do Distrito Federal, a quem incumbirão as análises documental e de mérito, como fundamento para as decisões de cunho regulatório.

§ 3º A aprovação e acompanhamento do protocolo de compromisso, quando for o caso, cabe à autoridade regulatória estadual ou do Distrito Federal.

§ 4º Os processos de que trata este artigo são isentos de taxa de avaliação, nos termos da Lei no 10.870, de 2004.

CAPÍTULO X
DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 62. O ingresso de processos regulatórios no sistema observará calendário previamente definido em Portaria do Ministro da Educação.

Art. 63. Os cursos cujos pedidos de reconhecimento tenham sido protocolados dentro do prazo e não tenham sido decididos até a data de conclusão da primeira turma consideram-se reconhecidos, exclusivamente para fins de expedição e registro de diplomas.

§ 1º A instituição poderá se utilizar da prerrogativa prevista no caput enquanto não for proferida a decisão definitiva no processo de reconhecimento, tendo como referencial a avaliação. (NR)

§ 2º Revogado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.

Art. 64. Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 65. Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 66. Na hipótese de reestruturação de órgãos do MEC que não afete substancialmente o fluxo de processos disciplinados nesta Portaria, as menções a Secretarias e suas Diretorias deverão ser aplicadas em relação a órgãos equivalentes que vierem a desempenhar as suas funções.

Art. 67. Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 68. Revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017.

Art. 69. O funcionamento de pólo não constante do Cadastro e-MEC caracteriza irregularidade, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773 de 2006. (NR)

§ 1º [revogado]

§ 2º [revogado]

§ 3º [revogado]

Art. 69-A O ano I do primeiro ciclo avaliativo após a vigência desta Portaria Normativa, conforme art. 33-E, § 1º, será o de 2010.

Art. 69-B No ciclo avaliativo 2010-2012, será considerada prorrogada a validade do ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos em vigor, dispensada qualquer formalidade, desde que o curso preencha os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - CPC satisfatório;

II - ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento expedido a partir de 2009, inclusive;

III - não estar submetido às hipóteses de apresentação obrigatória de novo PPC ou documentos relevantes, em virtude de desmembramento ocorrido no recadastramento, conforme o art. 69-D.

Art. 69-C No ciclo avaliativo 2010-2012, será considerada prorrogada a validade de ato de recredenciamento em vigor, dispensada qualquer formalidade, desde que a instituição preencha os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - IGC satisfatório nos três anos do ciclo;

II - ato de recredenciamento expedido a partir de 2009, inclusive.

§ 1º Na hipótese de IGC insatisfatório em qualquer ano do ciclo, ficam sem efeito a prorrogação de validade e dispensa de requerimento referidas no caput.

§ 2º A prorrogação de validade e dispensa de requerimento referidas no caput também não se aplicam às instituições que tenham campus ou unidade fora de sede não avaliados no ciclo avaliativo 2007-2009, as quais deverão protocolar pedido de recredenciamento no prazo de 02 15 de outubro a 15 de dezembro de 2012.

Art. 69-D Nos processos anteriores à publicação desta Portaria Normativa, na hipótese de alteração do local de oferta do curso ou instituição após o protocolo do pedido, quando a decisão do processo não

depender da análise documental relativa ao imóvel, a avaliação in loco poderá ocorrer no endereço constante do Cadastro e-MEC, condicionada à informação no formulário eletrônico de avaliação, antes de sua realização.

§ 1º Quando houver decorrido prazo superior a 12 meses entre o protocolo do pedido e a abertura do formulário eletrônico de avaliação respectivo, será admitida a atualização do PPC ou PDI respectivos, em formulário associado ao Cadastro e-MEC, nos termos do art. 61-C.

§ 2º A excepcionalidade do caput não se aplica aos pedidos de credenciamento e autorizações associadas, os quais deverão ser arquivados na hipótese de alteração do endereço antes de finalizado o processo respectivo.

Art. 70. Revogam-se as seguintes normas, ressalvados os efeitos jurídicos já produzidos: (NR)

I - Portarias no 1.885, de 27 de junho de 2002, no 1.037, de 07 de julho de 1999 e no 18, de 23 de março de 2000, mantendo-se para histórico e consulta os dados lançados no Cadastro de Instituições de Educação Superior (SiedSup);

II - Portarias nº 2.051, de 9 de julho de 2004; e nº 1.027, de 15 de maio de 2006, consolidando-se suas disposições nesta Portaria Normativa;

III - Portarias Normativas nº 4, de 5 de agosto de 2008; nº 12, de 5 de setembro de 2008; e nº 10 de 2 de julho de 2009, consolidando-se suas disposições nesta Portaria Normativa;

IV - Portaria nº 514, de 27 de agosto de 1974;

V - Portaria nº 726, de 21 de outubro de 1977;

VI - Portaria nº 95, de 5 de fevereiro de 1986;

VII - Portaria nº 375, de 4 de março e 2.141, de 14 de novembro de 1991;

VIII - Portarias do ano de 1993: 1.583, de 9 de novembro; 1.405, de 27 de setembro; e 1.790, de 22 de dezembro;

IX - Portarias do ano de 1994: 1.792, 1.793 e 1.794, de 27 de dezembro;

X - Portaria nº 75, de 3 de fevereiro de 1995;

XI - Portaria nº 247, de 18 de março de 1996;

XII - Portaria nº 469, de 25 de março de 1997;

XIII - Portaria nº 524, de 12 de junho de 1998;

XIV - Portarias de 1999: 322, de 26 de fevereiro; 653, de 15 de abril;

XV - Portarias de 2000: 1.843, de 31 de dezembro; e 2.004 a 2.006, de 19 de dezembro;

XVI - Portarias de 2001: 1 a 21, de 4 de janeiro; 1.222, de 20 de junho; 1.466, de 12 de julho; 2.026, de 12 de setembro; 3.017 a 3.021, de 21 de dezembro;

XVII - Portarias de 2002: 335, de 6 de fevereiro; 1.037, de 9 de abril; 2.578, de 13 de setembro; 2.805, de 3 de outubro; 2.905, de 17 de outubro; 3.478, de 12 de dezembro, 3.647 a 3.651, de 19 de dezembro; 3.776, de 20 de dezembro; e 3.802 a 3.819, de 24 de dezembro;

XVIII - Portarias de 2003: 1.756, de 08 de julho; e 3.111, de 31 de outubro;

XIX - Portarias de 2004: 411, de 12 de fevereiro; 695, de 18 de março; 7, de 19 de março; 983, de 13 de abril; 1.753, de 17 de junho; 3.672, de 12 de novembro; 3.799, de 17 de novembro; 3.850, de 23 de novembro; 4.327, de 22 de dezembro; e 4.361, de 29 de dezembro;

XX - Portarias de 2005: 327, de 1º de fevereiro; 328, de 1º de fevereiro; 1.779, de 25 de maio; 1.874, de 2 de junho; 2.413, de 07 de julho de 2005; 3.160, de 13 de setembro; e 4.271, de 12 de dezembro;

XXI - Portarias de 2006: 240, de 25 de janeiro; 1.026, de 12 de maio; e 1.309, de 14 de julho;

XXII - Portarias de 2007: 147, de 02 de fevereiro; 546, de 31 de maio; XXIII - Portaria de 2009: 821, de 24 de agosto.

Art. 71. Revogam-se as Portarias relacionadas abaixo, ressalvados os efeitos jurídicos já produzidos:

1.670-A, de 30 de novembro de 1994;

1.120, de 16 de julho de 1999;

3.486, de 12 de dezembro de 2002;

2.477, de 18 de agosto de 2004;

4.359, de 29 de dezembro de 2004;

398, de 03 de fevereiro de 2005;

1.850, de 31 de maio de 2005;

2.201, de 22 de junho de 2005;

2.864, de 24 de agosto de 2005;

3.161, de 13 de setembro de 2005;

3.722, de 21 de outubro de 2005,

Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, e Portaria SESu nº 408, de 15 de maio de 2007.

Art. 72. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO

Quadro de conceitos de referência para as bases de dados do Ministério da Educação sobre educação superior

1. Mantença da instituição

1.1. Mantenedora - pessoa jurídica que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente.

1.2. Mantida - instituição de ensino superior que realiza a oferta da educação superior.

2. Categoria administrativa da instituição

2.1. Pública

2.1.1. Federal- instituição mantida pelo Poder Público federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades;

2.1.2. Estadual- instituição mantida pelo Poder Público estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades;

2.1.3. Municipal- instituição mantida pelo Poder Público municipal, com gratuidade de matrículas e mensalidades;

2.2. Privada

2.2.1. com fins lucrativos - instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos;

2.2.2. sem fins lucrativos não beneficente- instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos; pode ser confessional ou comunitária, conforme o art. 20 da LDB;

2.2.3. beneficente: instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria. Pode ser confessional ou comunitária.

2.3. Especial (art. 242 da Constituição Federal)- instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita.

2.4. Organização acadêmica da instituição Faculdade- categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto n° 5.773, de 2006;

2.5. Centro universitário - dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral;

2.6. Universidade- dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral;

2.7. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologiapara efeitos regulatórios, equipara-se a universidade tecnológica;

2.8. Centro Federal de Educação Tecnológica- para efeitos regulatórios, equipara-se a centro universitário.

3. Tipos de cursos e graus

3.1. Graduação - cursos superiores que conferem diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.

3.1.1. Bacharelado - curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel.

3.1.2. Licenciatura- curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado.

3.1.3. Tecnologia - cursos superiores de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.

3.2. Pós-graduação stricto sensu- cursos de educação superior compreendendo os programas de mestrado e doutorado acadêmico ou profissional, que conferem diploma aos concluintes.

3.3. Especialização ou pós-graduação lato sensu- programas abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino, observada a carga horária mínima e requisitos fixados nas normas próprias, e conferem certificados aos concluintes.

3.3.1. Residência médica- programa de pós-graduação lato sensu, especialização na área médica, caracterizado como treinamento em serviço.

3.3.2. Residência multiprofissional em saúde- programa de pós-graduação lato sensu, especialização nas áreas de saúde distintas da medicina, caracterizados como treinamento em serviço.

3.4. Extensão- programa de formação da educação superior, voltado a estreitar a relação entre universidade e sociedade, aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, que confere certificado aos estudantes concluintes. Compreende programas, projetos e cursos voltados a disseminar ao público externo o conhecimento desenvolvido e sistematizado nos âmbitos do ensino e da pesquisa e, reciprocamente, compreender as demandas da comunidade relacionadas às competências acadêmicas da instituição de educação superior.

4. Turnos de oferta dos cursos

4.1. Matutino - curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até às 12h todos os dias da semana;

4.2. Vespertino - curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre 12h e 18h todos os dias da semana;

4.3. Noturno - curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h todos os dias da semana;

4.4. Integral - curso ofertado inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde, manhã e noite, ou tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias durante a maior parte da semana.

5. Temporalidade dos cursos

5.1. Periodicidade - intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino perfazendo a carga horária determinada pelo projeto pedagógico do curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados pelas características do projeto pedagógico, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.

5.2. Integralização - duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.

6. Modalidade dos cursos

6.1. Presencial- modalidade de oferta que pressupõe presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações;

6.2. A distância- modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

7. Locais de oferta

7.1. Campus - local onde se oferece uma gama ampla de atividades administrativas e educacionais da instituição, incluindo espaços para oferta de cursos, bibliotecas, laboratórios e áreas de prática para estudantes e professores, e também reitorias, pró-reitorias, coordenação de cursos, secretaria, funcionamento de colegiados acadêmicos e apoio administrativo.

7.2. Unidade - local secundário da instituição, onde se exercem apenas atividades educacionais ou administrativas.

7.3. Campus sede - local principal de funcionamento da instituição, incluindo os órgãos administrativos e acadêmicos centrais, a oferta dos cursos e as demais atividades educacionais. Para fins regulatórios, o Município em que se situa a sede da instituição delimita o exercício de prerrogativas de autonomia, no caso de universidades e centros universitários.

7.4. Campus fora de sede - local secundário de funcionamento da instituição, fora do Município onde se localiza a sede da instituição e se oferecem cursos e realizam atividades administrativas. É restrito às universidades e depende de credenciamento específico, em regra não gozando de prerrogativas de autonomia.

7.5. Unidade educacional na sede - local secundário de oferta de cursos e atividades educacionais no Município em que funciona a sede da instituição;

7.6. Unidade educacional fora de sede - local secundário de oferta de cursos e atividades educacionais em Município distinto daquele em que funciona a sede da instituição, incluindo fazendas, hospitais e qualquer outro espaço em que se realizem atividades acadêmicas, conforme previsão no ato de credenciamento do campus fora de sede.

7.7. Unidade administrativa - local secundário de realização de atividades exclusivamente administrativas.

7.8. Núcleo de educação a distância (EAD) - unidade responsável pela estruturação da oferta de EAD na instituição, compreendendo as atividades educacionais e administrativas, incluídas a criação, gestão e oferta de cursos com suporte tecnológico, bem como a administração, produção de materiais didáticos e recursos próprios da EAD. Aplicase, ao Núcleo de EAD, para fins regulatórios, no que couber, a disciplina correspondente ao campus sede.

7.9. Pólo de apoio presencial de EAD- unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a na modalidade de educação a distância.

7.10. Agrupador - endereço principal de um campus ou unidade educacional, que agrega endereços vizinhos ou muito próximos, no mesmo município, no qual as atividades acadêmicas ou administrativas se dão com algum nível de integração.

8. Docentes

8.1. Tempo integral - docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

8.2. Tempo parcial - docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

8.3. Horista - docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos.

8.4. Núcleo docente estruturante- conjunto de professores da instituição responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu, contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso, e com experiência docente.

9. Estudantes

9.1. Matrícula- vínculo de estudante a curso superior.

9.1.1. Matrícula ativa- vínculo de estudantes a curso superior, que corresponde à realização de disciplinas ou atividades previstas no projeto pedagógico ou ainda à conclusão do curso no ano de referência.

9.1.2. Matrícula não ativa - vínculo formal de estudante a curso superior, sem correspondência com atividades acadêmicas.

9.2. Matriculado- estudante vinculado formalmente a curso superior. Atributo referido ao estudante, diferentemente do conceito de matrícula, atributo referido ao curso.

9.3. Ingressante- estudante que efetiva a matrícula inicial no curso.

9.3.1. por processo seletivo- estudante que efetiva a primeira matrícula no curso, após aprovação em processo seletivo;

9.3.2. por outras formas de ingresso que dispensam processo seletivo- estudante que efetiva a matrícula no curso na condição de portador de diploma de curso superior ou em virtude de mudança de curso dentro da mesma instituição, transferência de outra instituição, ou acordo internacional, como PEC-G.

9.4. Concluinte - estudante que tenha expectativa de concluir o curso no ano de referência, considerando o cumprimento de todos os requisitos para a integralização do curso em todos os componentes curriculares.

9.5. Inscrito - estudante que se inscreve para participar de processo seletivo de ingresso em curso superior.

9.6. Desistente - estudante que interrompe o vínculo formal com o curso em que estava matriculado.

10. Vagas

10.1. vagas autorizadas - número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do art. 28 do Decreto 5.773, de 2006;

10.2. vagas oferecidas- número total de vagas disponibilizadas nos processos seletivos constantes dos editais expedidos pela instituição.

(*) Republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original.

Questões

01. A comunicação dos atos do processo de regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos superiores do sistema federal se fará em meio eletrônico, com observância aos requisitos de autenticidade, integridade, validade jurídica e interoperabilidade da Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileiras - ICP - Brasil.
( ) Certo
( ) Errado

02. Os documentos que integram o e-MEC são públicos, ressalvadas informações exclusivamente de interesse privado da instituição.
( ) Certo
( ) Errado

03. Do despacho de arquivamento caberá recurso ao Secretário competente no prazo de cinco dias.
( ) Certo
( ) Errado

04. O pedido de autorização deverá ser instruído com a relação de docentes comprometidos com a instituição para a oferta de curso, no Cadastro Nacional de Docentes.
( ) Certo
( ) Errado

05. Sobre o ENADE julgue o item abaixo:
O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso, de modo a abranger, com a maior amplitude possível, as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia.
( ) Certo
( ) Errado

Respostas

01. Resposta: Certo.
Art.1º, §1º.

02. Resposta: Certo.
Art. 3º.

03. Resposta: Errado.
O prazo para recurso é de 10 dias (art. 12).

04. Resposta: Certo.
Art. 27.

05. Resposta: Certo.
Art. 33-E.

Portaria nº 1, de 5 de janeiro de 2009, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para fins de reconhecimento dos cursos superiores de Tecnologia

PORTARIA Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2009[57]

Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos superiores de Tecnologia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, o Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo no 23036.004139/2008-86, resolve:

Art. 1º Aprovar, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia, anexo a esta Portaria.

Art. 2º O Instrumento a que se refere o art. 1° será utilizado na avaliação de todas as propostas de reconhecimento de cursos superiores de Tecnologia do Sistema Federal da Educação Superior, e será disponibilizado na íntegra, na página eletrônica do MEC, em www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/manuai0073.htm

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Portaria nº 2, de 5 de janeiro de 2009, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para reconhecimento de cursos de graduação - Bacharelados e Licenciaturas

PORTARIA Nº 2, DE 5 JANEIRO DE 2009[58]

Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos de graduação - Bacharelados e Licenciaturas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, o Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo no 23036.004140/2008-19, resolve:

Art. 1º Aprovar, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciaturas, anexo a esta Portaria.

Art. 2º O Instrumento a que se refere o art. 1° será utilizado na avaliação dos cursos de graduação - Bacharelados e Licenciaturas na modalidade presencial, do Sistema Federal da Educação Superior, e será disponibilizado na íntegra, na página eletrônica do MEC, em www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/manuais.htm.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

[57] *http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Extrato_reconhecimento_Tecnologia.pdf*
[58] *https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Extrato_reconhecimento_licenciatura.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2021.*

Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, que trata do Índice Geral de Cursos (IGC)

PORTARIA NORMATIVA Nº 12, DE 5 DE SETEMBRO DE 2008

INSTITUI O ÍNDICE GERAL DE CURSOS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (IGC).

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no art. 209 da Constituição Federal, na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e no Decreto no 5.773 de 09 de maio de 2006, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), que consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. O IGC será divulgado anualmente pelo INEP.

Art. 2º O IGC será calculado com base nas seguintes informações:

I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa no 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes;

II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu correspondentes.

§ 1º A ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado).

§ 2º Nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do inciso I.

Art. 3º O IGC será utilizado, entre outros elementos e instrumentos referidos no art. 3º, § 2º da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, como referencial orientador das comissões de avaliação institucional.

Art. 4º Fica ratificado o disposto na Portaria INEP no 148 de 04 de setembro de 2008, que prorroga até o dia 06 de outubro de 2008 o prazo para requerimento de avaliação in loco nos processos de renovação de reconhecimento de cursos, previstos na Portaria Normativa no 04, de 5 de agosto de 2008.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para fins de renovação de reconhecimento dos cursos de Graduação

PORTARIA Nº 1.081, DE 29 DE AGOSTODE 2008[59]

Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei N. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, bem como a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, conforme consta do processo no 23036.002928/2008-82, resolve

Art. 1º Aprovar, em extrato, o Instrumento de Avaliação para renovação de reconhecimento de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, anexo a esta Portaria.

[59] *http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_1081_de_29_08_2008%20_Instrumento_de_renov_rec.pdf*

Art. 2º O Instrumento a que se refere o Art. 10 será utilizado na avaliação dos cursos de graduação, nas modalidades presencial ou a distância e será disponibilizado na íntegra, na página eletrônica do MEC, em www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/manuais.htm.

Art. 3º Fica revogada a Portaria no 563, de 21 de fevereiro de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 22 de fevereiro de 2006, Seção 1, página 6.

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

FERNANDO HADDAD

Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007[60] (*)(**)

Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, do § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fulcro no Parecer CNE/CES nº 8/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 13 de junho de 2007, RESOLVE:

Art. 1º Ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES nº 8/2007, as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, constantes do quadro anexo à presente.

Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento do art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:

I – a carga horária total dos cursos, ofertados sob regime seriado, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, atendidos os tempos letivos fixados na Lei nº 9.394/96, deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo;

II – a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas, passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico;

III – os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários apresentados no Parecer CNE/CES nº 8/2007, da seguinte forma:

a)Grupo de Carga Horária Mínima de 2.400h:

Limites mínimos para integralização de 3 (três) ou 4 (quatro) anos. b)Grupo de Carga Horária Mínima de 2.700h:

Limites mínimos para integralização de 3,5 (três e meio) ou 4 (quatro) anos. c)Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.000h e 3.200h:

Limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos. d)Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.600 e 4.000h:

Limite mínimo para integralização de 5 (cinco) anos. e)Grupo de Carga Horária Mínima de 7.200h:

Limite mínimo para integralização de 6 (seis) anos.

IV – a integralização distinta das desenhadas nos cenários apresentados nesta Resolução poderá ser praticada desde que o Projeto Pedagógico justifique sua adequação.

[60] *Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf acesso em 27.10.2021*

Art. 3º O prazo para implantação pelas IES, em quaisquer das hipóteses de que tratam as respectivas Resoluções da Câmara de Educação Superior do CNE, referentes às Diretrizes Curriculares de cursos de graduação, bacharelados, passa a contar a partir da publicação desta.

(*) Resolução CNE/CES 2/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de junho de 2007, Seção 1, p. 6.
(**) Republicada no DOU de 17/09/2007, Seção 1, pág. 23, por ter saído no DOU de 19/06/2007, Seção 1, pág. 6, com incorreção no original.

Art. 4º As Instituições de Educação Superior devem ajustar e efetivar os projetos pedagógicos de seus cursos aos efeitos do Parecer CNE/CES nº 8/2007 e desta Resolução, até o encerramento do ciclo avaliativo do SINAES, nos termos da Portaria Normativa n° 1/2007, bem como atender ao que institui o Parecer CNE/CES nº 261/2006, referente à hora-aula.

Art. 5º As disposições desta Resolução devem ser seguidas pelos órgãos do MEC nas suas funções de avaliação, verificação, regulação e supervisão, no que for pertinente à matéria desta Resolução.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Antônio Carlos Caruso Ronca Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO

Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial	
Curso	***Carga Horária Mínima***
Administração	*3.000*
Agronomia	*3.600*
Arquitetura e Urbanismo	*3.600*
Arquivologia	*2.400*
Artes Visuais	*2.400*
Biblioteconomia	*2.400*
Ciências Contábeis	*3.000*
Ciências Econômicas	*3.000*
Ciências Sociais	*2.400*
Cinema e Audiovisual	*2.700*
Computação e Informática	*3.000*
Comunicação Social	*2.700*
Dança	*2.400*
Design	*2.400*
Direito	*3.700*
Economia Doméstica	*2.400*
Engenharia Agrícola	*3.600*
Engenharia de Pesca	*3.600*
Engenharia Florestal	*3.600*
Engenharias	*3.600*
Estatística	*3.000*
Filosofia	*2.400*
Física	*2.400*
Geografia	*2.400*
Geologia	*3.600*
História	*2.400*
Letras	*2.400*
Matemática	*2.400*
Medicina	*7.200*
Medicina Veterinária	*4.000*

Meteorologia	*3.000*
Museologia	*2.400*
Música	*2.400*
Oceanografia	*3.000*
Odontologia	*4.000*
Psicologia	*4.000*
Química	*2.400*
Secretariado Executivo	*2.400*
Serviço Social	*3.000*
Sistema de Informação	*3.000*
Teatro	*2.400*
Turismo	*2.400*
Zootecnia	*3.600*

Parecer CNE/CES nº 136, de 4 de junho de 2003 - Esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES nº 776/1997, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação

[61]PARECER CNE/CES N ° 136, DE 4 DE JUNHO DE 2003

ESCLARECIMENTOS SOBRE O PARECER CNE/CES 776/97, QUE TRATA DA ORIENTAÇÃO PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

– RELATÓRIO

O Senhor Danilo Amaral, membro do Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia – CONFEA, residente em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, invocando também posições dos "*demais Conselhos de Fiscalização Profissional*", encaminha consulta sobre o entendimento do Parecer CNE/CES 776/97, quando afirma:

"A nova LDB, no entanto, em seu art. 48, pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional".

O consulente fundamenta a sua dúvida cotejando o art. 43 com o art. 48 da LDB, enfocando que, de acordo com o primeiro, **"o objetivo do ensino superior é o de formar profissionais aptos (capazes) para o exercício profissional"**, através dos cursos de graduação submetidos a avaliações e renovações periódicas de reconhecimento pelo próprio MEC, e o art. 48 que assegura a obtenção do diploma como prova da formação superior recebida para o exercício da profissão, de tal forma que, excluindo-se a OAB, em todos os outros Conselhos profissionais não há exigência outra que não a do "Diploma de curso reconhecido pelo MEC", devidamente registrado, para que o seu titular possa exercer a profissão.

Ainda segundo o interessado, a aceitação do entendimento do referido Parecer implica em que os cursos de graduação no Brasil sejam entendidos como constituídos de duas partes: a parte acadêmica, a cargo das instituições de ensino superior e do MEC, e a parte profissional, que estaria condicionada à regulamentação pelos Conselhos de Fiscalização das Profissões Regulamentadas, o que considera um evidente equívoco, pois a estes últimos é conferida a atribuição de **"fiscalizar o exercício profissional"** daqueles que foram considerados pelo MEC/CNE **"profissionais aptos para o exercício da profissão"**. Com efeito, diz o consulente, se as instituições credenciadas não detêm as condições para assegurar a formação de profissionais capazes ("aptos") para exercer a profissão decorrente do curso que se comprova pelo diploma registrado, incumbe ao MEC adotar os instrumentos legais de que dispõe, como determina a própria lei, inclusive no momento do recredenciamento da instituição ou do reconhecimento do curso, e conclui por reconhecer que não compete ao Conselho Profissional avaliar um curso de graduação, mas o exercício profissional de seus egressos, devidamente registrados nos respectivos Conselhos.

Assim resumida a consulta, este Relator a considera nos seguintes termos:

[61] *http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0136.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2021.*

O art. 5º, inciso XIII, da Constituição Federal de 1988, estabelece:

"XIII – é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer".

O dispositivo constitucional contém, com clareza, dois aspectos fundamentais para a resposta à consulta formulada:

"exercício de qualquer (...) profissão e 'qualificações profissionais que a lei estabelecer'".

Neste caso, enquanto os Conselhos de Fiscalização das Profissões Regulamentadas têm a atribuição de fiscalizar o exercício profissional que resulte de uma qualificação exigida por determinação legal, aos sistemas de ensino incumbe, nos termos do art. 43, fornecer à sociedade esses profissionais, portadores da qualificação que a lei exige, comprovada, nos termos do art. 48, pelo diploma devidamente registrado.

Convém ressaltar que, nos termos do art. 46 da LDB, nenhum diploma pode ser emitido ou registrado se o curso não estiver previamente reconhecido mediante processo de avaliação desenvolvido pelo Ministério da Educação para comprovar o padrão de qualidade do curso e, portanto, a garantia da qualidade no desempenho profissional, sob o princípio esculpido no art. 206, inciso VII, e 209, inciso II, da Constituição da República/88.

Consequentemente, não poderia a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira (art. 22, inciso XXIV), conter todos os aspectos relacionados com a garantia do desempenho profissional nas profissões regulamentadas, porque, se assim fora, esvair-se-ia a própria razão de ser dos Conselhos Profissionais: estes só podem registrar em seus quadros aqueles que preencham a condição básica constitucional que é a comprovação da qualificação exigida, como ocorre com o exercício nas diversas áreas da engenharia, da medicina, da administração, etc.

A Lei 8.908, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil, por exemplo, além dos demais requisitos para inscrição como advogado, estabelece a exigência de aprovação em Exame da Ordem, para que o profissional possa exercer a profissão.

Com efeito, muitos têm sido os fatos envolvendo profissionais que, embora graduados com qualidade em determinada época, se contentaram com o diploma que ostentam, não mais acompanhando o avanço científico e tecnológico, deixando muito a desejar em seu desempenho técnico, acentuando-se ainda mais a ocorrência da falta de ética profissional, que tem relação com respeito à sociedade, à cidadania e aos demais profissionais da área.

Cabe, assim, aos Conselhos Profissionais, com base na legislação específica que regulamenta o exercício profissional das diferentes áreas, estabelecer requisitos e mecanismos que assegurem o exercício eficaz da profissão, de modo a apresentar à sociedade um profissional com as garantias que correspondam aos parâmetros da fiscalização do seu exercício, quer em termos éticos, quer em termos técnicos.

Portanto, o Parecer CNE/CES 776/97 não pode ser entendido nos extremos revelados pela consulta, como se não houvesse uma implicação necessária entre graduação/diploma e diploma/qualificação para o exercício profissional. Nesta segunda implicação, só está apto ao exercício qualitativo aquele que for considerado qualificado, a partir da observância dos parâmetros relacionados com o regular e eficaz exercício profissional estabelecidos pelos respectivos Conselhos Profissionais, como foi o pensamento do constituinte no dispositivo transcrito.

Quando se disse que a nova LDB pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional, fê-lo no sentido de que o fato de alguém ser portador de um diploma registrado (**"prova da formação recebida" – art. 48, caput**), decorrente do reconhecimento e, portanto, da avaliação positiva de um determinado curso, não significa necessariamente que haja sempre um desempenho eficaz no exercício profissional. Está o graduado com a formação para exercer uma profissão, sem prejuízo de que seu Conselho Profissional estabeleça condições para o início desse exercício. Consequentemente, o que se

quer, em verdade, explicitar, é que diploma e início de exercício profissional não são, necessariamente, aspectos automáticos de tal forma que, se diplomado (graduado) está, logo autorizado também o é automaticamente para iniciar o exercício da profissão. Com efeito, as condições para início de exercício profissional não reside no diploma mas no atendimento aos parâmetros do controle de exercício profissional a cargo dos respectivos Conselhos.

Aos sistemas de ensino previstos na LDB e, portanto, ao Poder Público, por seus órgãos competentes, está reservada a grande e irrenunciável tarefa de exercer o controle de qualidade dos cursos superiores, sejam eles quaisquer dos indicados no art. 44 da citada Lei, comprometendo-se por manter em funcionamento aqueles cuja renovação de reconhecimento comprove a qualidade exigida no perfil do formando, sob pena de até cominar descredenciamento da Instituição que o ofereça, tamanho o seu compromisso com a garantia do padrão de qualidade. Isto atende à condição estabelecida no art. 5º, inciso XIII, da Constituição Federal, compatível com as arts. 43, 44, 46 e 48 da Lei 9.394/96, mas não prescinde da participação dos Conselhos de Fiscalização das Profissões Regulamentadas quanto às condições para registro, em seus quadros, e início do exercício profissional que vai ser fiscalizado.

Se os referidos Conselhos entenderem que o diploma, por si só, continua sendo condição única suficiente para inscrição em seus quadros e início de exercício, logo de imediato à diplomação do profissional, com a graduação avaliada pelo Ministério da Educação, não é decisão de competência deste Conselho, uma vez que não se inibe que o início do exercício profissional se faça preceder de exigências que os Conselhos venham a estabelecer. Com efeito, se diferente fora, todos os diplomados poderiam impetrar, de logo, mandado de segurança, para iniciar o exercício da profissão porque lhes seria suficiente a exigência do diploma registrado, entendimento este que, certamente, os Conselhos Profissionais não defendem.

A Câmara de Educação Básica do CNE, ao responder consulta da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação do Distrito Federal sobre a competência do Sistema de Ensino para habilitação profissional de aluno de curso de Técnico em Contabilidade, analisou a questão da competência dos Sistemas de Ensino e dos Conselhos Profissionais, por meio do Parecer CNE/CEB 20/2002, conforme segue:

Uma coisa é a atribuição da área educacional de definição de diretrizes para a organização, funcionamento e supervisão dos sistemas de ensino e das escolas, em termos de diretrizes para a estruturação curricular dos cursos, determinando condições de oferta, critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem, requisitos para a matrícula e aproveitamento de estudos e de competências constituídas, bem como para a expedição de certificados e diplomas. Saliente-se que, nos termos do parágrafo único do artigo 41 da LDB, os diplomas dos cursos de educação profissional, quando registrados no órgão próprio do sistema educacional, terão validade nacional. É o sistema educacional, portanto, quem define as condições para a oferta de cursos técnicos, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que foram estabelecidos pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99. Compete aos órgãos próprios do sistema educacional a autorização para a instalação e funcionamento de cursos técnicos, nos termos dos projetos pedagógicos definidos pelas escolas, em obediência aos artigos 12 e 13 da LDB, bem como a aprovação dos respectivos planos de curso, a supervisão do seu funcionamento e o registro de seus diplomas, para que tenham validade nacional.

Outra coisa é a atribuição dos órgãos de fiscalização do exercício profissional, no que se refere às atribuições principais e à ética profissional. Não cabe ao órgão profissional definir condições de funcionamento de cursos e de programas educacionais. O que lhes compete é definir as atribuições profissionais correspondentes a partir da respectiva lei de regulamentação da profissão, considerando o diploma expedido e registrado por escolas autorizadas e supervisionadas pelos órgãos próprios do sistema educacional, como determinam as próprias leis referentes à regulamentação das profissões.

Não lhes compete questionar o diploma expedido e registrado nem a carga horária dos cursos. Essa competência é privativa dos órgãos próprios do sistema educacional. O que pode e deve ser feito é a denúncia de eventuais irregularidades das escolas para os sistemas de ensino. Sequer lhes compete fazer exames de suficiência desses diplomados, para fins de registro profissional. O que lhes compete é verificar se o profissional em busca de registro profissional possui o correspondente diploma de técnico, devidamente registrado, expedido por escola autorizada e supervisionada pelo órgão próprio do sistema educacional, cujo histórico escolar demonstre as competências profissionais constituídas pelo mesmo e que garantam o desempenho profissional das atribuições funcionais definidas em lei. Compete-lhes,

também, fiscalizar se a sua profissão está sendo exercida com ética e competência, desempenhando o papel que o Prof. Dr. José Cretella Jr chamou de "polícia das profissões".

Neste ponto, as atribuições de um ou de outro sistema não são concorrentes e sim complementares. Um cuida da educação e outro cuida do exercício profissional. Para o cumprimento e implementação destes ditames constitucionais, o Estado brasileiro editou diplomas legais que explicitam a forma de execução destas competências. Neste sentido e em função do assunto tratado neste processo podemos destacar alguns pontos para serem observados no âmbito deste parecer, que combinados e associados, configura os aspectos da autonomia necessária para a execução de tantos atos importantes no âmbito das atribuições e tarefas que a educação brasileira impõe e que passamos a relacionar:

1 - as atribuições privativas determinadas para o Conselho Nacional de Educação em artigos da Lei nº 9.131 de 24/11/95, em especial pelo seu artigo 9 § 1º, alínea "c", de deliberar sobre Diretrizes Curriculares Nacionais;

2 - a liberdade de organização dos sistemas de ensino, em regime de colaboração, definida no artigo 8º, da Lei nº 9.394/96;

3 - a confirmação, através do §1º do artigo 9º da Lei 9.394/96, das funções normativas e de supervisão atribuídas ao Conselho Nacional de Educação pela lei nº 9.131/95;

4 - a competência de normatização complementar dada aos sistemas de ensino e estabelecidas no inciso V do artigo 10 e no inciso III do artigo 11 da Lei nº 9.394/96;

5 - a validade, para todo o território brasileiro, dos diplomas de educação profissional de nível médio, definido pelo parágrafo único do artigo 41 da Lei nº 9.394/96;

6 - a abrangência das ações dos sistemas de ensino, determinadas pelos artigos 16, 17 e 18, da Lei nº 9.394/96;

7 - as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação em cumprimento do ditame legal, através da Resolução CNE/CEB nº 04/99 e do Parecer CNE/CEB nº 16/99.

Cabe aqui destacar que as ações ora em desenvolvimento nos sistemas de ensino, na forma como estabelecem as normas legais, estão em consonância com o que estabelece o artigo 11 da Lei nº 9.784/99 que define: "a competência é irrenunciável e se exerce pelos órgãos administrativos a que foi atribuída como própria, salvo os casos de delegação e avocação legalmente admitidos". Buscando luzes nas interpretações dos diplomas legais, cabe ainda o ensinamento de Hely Lopes Meirelles, comentando a definição do Desembargador Seabra Fagundes sobre atos discricionários quando afirma que "a competência discricionária não se exerce acima ou além da lei, senão, como toda e qualquer atividade executória, com sujeição a ela"

Assim, quando os Sistemas de Ensino, usando das competências que lhes foram atribuídas, normatizam as leis de educação e as interpretam, e quando seus atos normativos são aprovados e homologados, os mesmos têm força de lei. Este é o caso, precisamente, das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional de Nível Técnico, as quais orientam sistemas de ensino e escolas quanto à oferta e funcionamento de cursos técnicos, cujos diplomas, uma vez registrados no órgão próprio do sistema educacional, têm inquestionável validade nacional.

Apesar da consulta ter sido feita sobre a questão "competência", não podemos deixar de considerar a manifestação desta Câmara de Educação Básica, através do Parecer CNE/CEB nº 04/2001, de 30/01/2001, que versa sobre o tema "responsabilidades dos órgãos de educação e sistemas de ensino". Após uma elucidativa exposição conceitual sobre gestão pública na área educacional, o parecer afirma que, com "a atual denominação, prevalente nos Estados , Municípios e Distrito Federal, respectivamente, de Conselhos de Educação e de Secretarias de Educação, não resta dúvida que a lei de diretrizes e bases da educação nacional, bem como a lei do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério os tomam, devidamente e cada um, como órgãos normativos responsáveis pela educação escolar e como órgãos executivos responsáveis pela educação escolar".

Ainda sobre a matéria, em assunto já tratado por esta Câmara de Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 30/2000, de 12/09/2000, esclarece que: "Sistemas de Ensino são o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos."

Já o referido Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05/ 10/ 99, quando trata da Organização da Educação Profissional de Nível Técnico, de maneira meridiana define: "O nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este, sendo que a expedição do diploma de técnico só poderá ocorrer desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do Ensino Médio". Ainda mais: "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."

Por outro lado, cabe destacar, também, a concordância de vários autores sobre a função dos Conselhos Profissionais no que tange à defesa da sociedade, do ponto de vista ético, no exercício das várias profissões. Assim Jorge Antonio Maurique citando João Leão de Faria Júnior, afirma: "Compete aos Conselhos e Ordens defender a sociedade, pelo ordenamento da profissão, tendo, por função, o controle das atividades profissionais respectivas, zelando o privilégio e controlando a ética. Valorizando a profissão ao impedir que pessoas inabilitadas exercitem as atividades profissionais e, ainda, combatendo a falta de ética profissional, atingem os Conselhos e Ordens o seu desideratum. Os Conselhos e Ordens se organizaram porque a sociedade necessita de um órgão que a defenda, impedindo o mau exercício profissional, não só de leigos inabilitados, como dos habilitados sem ética. Tanto uns como os outros lesam a sociedade. Compete aos Conselhos evitar essa lesão."

Ricardo Teixeira do Valle Pereira, em sua exposição sobre Natureza Jurídica dos Conselhos de Fiscalização, conceituando o poder de polícia administrativa dos conselhos esclarece que: "as referidas entidades, no exercício de seus misteres, fazem, por exemplo, a seleção dos profissionais que podem ou não podem desempenhar determinadas profissões. (...) A inobservância das regras da profissão e a prática de infração técnica ou ética pelos profissionais podem implicar a aplicação de penalidades, sendo possível inclusive cogitar de cassação da inscrição nos casos de maior gravidade."

O Ministro do Tribunal de Contas da União, José Antônio Barreto de Macedo, em sua palestra proferida em 12/06/97 no 5º. Encontro dos Conselhos Federal e Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, expondo sua opinião sobre a função dos Conselhos de Fiscalização Profissional, assim ensinou: "Para fiscalizar o exercício de diversas profissões liberais, isto é, daquelas que exigem, por excelência, a intervenção do intelecto, o Estado, corretamente, optou pela forma descentralizada, criando, para este fim, entes administrativos autônomos, que a doutrina classifica como sendo autarquias corporativas, ou autarquias de disciplina das atividades profissionais. Para realizar esse indispensável controle, o Estado utiliza-se de um verdadeiro poder de polícia que, consoante ensina o Prof. José Cretella Júnior, enquadra-se no título geral de "Polícia das Profissões".

(...)

II – VOTO DOS RELATORES

Com estes aspectos tratados no âmbito da gestão educacional do Estado brasileiro, e respondendo ao questionamento e à solicitação da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação, nosso voto é no sentido de que:

1º - No exercício das competências que as normas legais lhe atribuíram, os órgãos normativos dos sistemas de ensino, utilizando-se do poder de irrenunciabilidade, também assegurado por lei, são órgãos competentes para definir as diretrizes curriculares nacionais necessárias para a formação, certificação e habilitação profissional dos alunos dos cursos técnicos ministrados por estabelecimentos escolares autorizados e supervisionados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino.

2º - Não existe contraposição de competências, por parte dos sistemas de ensino, com os órgãos de fiscalização do exercício profissional, uma vez que as atribuições destes estão voltadas para a proteção da sociedade, com o claro e definido poder de polícia das profissões no que tange à inobservância, por parte dos profissionais, das regras para o exercício das profissões.

3º - A carga horária do Curso de Técnico em Contabilidade, na área de gestão, aprovado pelo Parecer CEE/DF nº 145/2000 e Portaria nº 161/2000, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atende ao que estabelece o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a resolução CNE/CEB nº 04/99 sobre a matéria.

4º. – Ressalte-se, quanto à expedição de diplomas com validade nacional, para fins de habilitação profissional, o prescrito pela resolução CNE/CEB nº 04/99, em seu artigo 14 e respectivos parágrafos.

5º. – A competência para verificar se um curso técnico está apto a habilitar profissionalmente o aluno é do órgão próprio do respectivo sistema de ensino, de acordo com normas da Lei Federal nº 9.394/96, do Decreto Federal 2.208/97, da Resolução CNE/CEN nº 04/99 e do Parecer CNE/CEB nº 16/99.

6º. – Os órgãos de fiscalização do exercício profissional, como órgãos de "polícia das profissões", não têm competência legal para verificar se um curso técnico está apto a habilitar profissionalmente o aluno, uma vez que esta competência é privativa do sistema educacional. Em decorrência, somos de parecer que a Resolução CFC nº 932/02 carece de fundamento e amparo legal.

7º. – De igual maneira, somos de parecer que os órgãos de fiscalização do exercício profissional não possuem competência legal para submeter a exames de suficiência os diplomados em cursos de educação profissional de nível técnico devidamente autorizados e supervisionados, como condição para a obtenção do competente registro profissional, sem o amparo de Lei específica.

Ao trazer à colação o elucidativo parecer da Câmara de Educação Básica, este Relator pretende somente reforçar o entendimento quanto ao papel dos Sistemas de Ensino e dos Conselhos Profissionais, cujas competências, como bem assinala o parecer, não são concorrentes e sim complementares, cabendo aos primeiros, por meio das instituições de ensino que os integram, a responsabilidade de assegurar formação de qualidade, e aos últimos, a responsabilidade de fornecer o correspondente registro profissional aos interessados que preencham as exigências previstas em lei, assim como fiscalizar se a profissão é exercida com competência e ética.

– VOTO DO(A) RELATOR(A)

Voto no sentido de que, nos termos deste Parecer, seja respondida a consulta sobre o Parecer CNE/CES 776/97.

Brasília-DF, em 4 de junho de 2003.
Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Relator

– DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o Voto do Relator.
Sala das Sessões, em 4 de junho de 2003.
Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente
Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Vice-Presidente

Parecer CNE/CES nº 583/2001, que orienta para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação

[62] PARECER Nº: CNE/CES 583/2001
ORIENTAÇÃO PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

I - RELATÓRIO

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação tem, da Lei 9.131, de 1995, competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de dezembro de 1996, assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, atendendo à necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada; bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos.

O Decreto 2.026, inciso II do artigo quatro, de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306, de 1997, estabelecem que as Diretrizes Curriculares são referenciais para as avaliações de cursos de graduação.

O Parecer CNE/CES 776/97 estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e entre outras considerações assinala:

“Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” e destaca: “Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

[62] *http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2021.*

2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas."

O MEC/SESu também em dezembro de 1997 lançou Edital 4 estabelecendo modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares tendo recebido cerca de 1200 propostas bastante heterogêneas que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas. Destaca-se a variedade em termos de duração dos cursos em semestres: de quatro até 12, e de carga horária, de 2000 até 6800 h.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de janeiro de 2001, define nos objetivos e metas: "... 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...".

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes que começa a aprovar e que garanta a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares.

Portanto, é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades, LDB, Art. 53: *"No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições: ...II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes..." com parâmetros ou padrões –standard- curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios.*

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Tendo em vista o exposto, o relator propõe:

1 - A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

2 - As Diretrizes devem contemplar:

a - Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

b - Competência/habilidades/atitudes.

c - Habilitações e ênfases.

d - Conteúdos curriculares.

e - Organização do curso.

f - Estágios e Atividades Complementares.

g - Acompanhamento e Avaliação.

Brasília–DF, 04 de abril de 2001.

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 04 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

Questões

01. (UFC - Técnico em Assuntos Educacionais – CCV-UFC/2015). Parecer 583/2001 trata sobre orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Neste documento o relator defende que as diretrizes para os referidos cursos devem contemplar:

(A) Fortalecimento da articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

(B) Orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

(C) Reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.

(D) Perfil do formando/egresso/profissional; Competência/habilidades/atitudes; Habilitações e ênfases; Conteúdos curriculares; Organização do curso; Estágios e Atividades Complementares e Acompanhamento e Avaliação.

(E) Sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

02. Assinale certo ou errado para o item que segue:

O MEC/SESu em dezembro de 1998 lançou Edital 4 estabelecendo modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares tendo recebido cerca de 1200 propostas bastante heterogêneas que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas.

( ) Certo ( ) Errado

03. Dentre a variedade em termos de duração dos cursos em semestres: de quatro até 12, e de carga horária, de 1000 até 6800 h.

( ) Certo ( ) Errado

Respostas

01. Resposta: D

Parecer 583/2001

2 - As Diretrizes devem contemplar:

a - Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

b - Competência/habilidades/atitudes.

c - Habilitações e ênfases.

d - Conteúdos curriculares.

e - Organização do curso.

f - Estágios e Atividades Complementares.

g - Acompanhamento e Avaliação.

02. Resposta: errado

Parecer 583/2001

O MEC/SESu também em dezembro de 1997 lançou Edital 4 estabelecendo modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares tendo recebido cerca de 1200 propostas bastante heterogêneas que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas.

03. Resposta: errado

Parecer 583/2001

O MEC/SESu também em dezembro de 1997 lançou Edital 4 estabelecendo modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares tendo recebido cerca de 1200 propostas bastante heterogêneas que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas. Destaca-se a variedade em termos de duração dos cursos em semestres: de quatro até 12, e de carga horária, de 2000 até 6800 h.

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018[63]

Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 214 da Constituição Federal, no art. 9º, § 2º, alínea "e", 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, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 608/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 34, resolve:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Parágrafo único. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior.

CAPÍTULO I
DA CONCEPÇÃO, DAS DIRETRIZES E DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

[63] *http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf - Acesso 25.10.2021*

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I - programas;

II - projetos;

III - cursos e oficinas;

IV - eventos;

V - prestação de serviços

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

CAPÍTULO II
DA AVALIAÇÃO

Art. 10 Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais.

Art. 11 A autoavaliação da extensão, prevista no artigo anterior, deve incluir:

I - a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular;

II - a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos;

III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante.

Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão.

Art. 12 A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superiores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Parágrafo único. aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes.

CAPÍTULO III
DO REGISTRO

Art. 13 Para efeito do cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os seguintes termos, entre outros:

I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários;

II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão;

III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas;

IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão;

V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução;

VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão.

Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação.

Art. 15 As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados.

Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio.

Art. 16 As atividades de extensão devem ser também adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo.

CAPÍTULO IV
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 17 As atividades de extensão podem ser realizadas com parceria entre instituições de ensino superior, de modo que estimule a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes.

Art. 18 As instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão.

Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes.

Art. 20 Essa Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANTONIO DE ARAUJO FREITAS JÚNIOR

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)

[64]Prezado (a) candidato (a), abaixo segue uma Introdução ao Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), disponibilizado pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior, que pode ser acessado em sua íntegra com a possibilidade de realizar download, no link: <https://bit.ly/37jITAM>.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

Aplicado pelo Inep desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

A inscrição é obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes habilitados de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia vinculados às áreas de avaliação da edição. A situação de regularidade do estudante é registrada no histórico escolar.

O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação.

Áreas de conhecimento e eixos tecnológicos

Ano I

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins;

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

Ano II

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins;

Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes;

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.

Ano III

Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins;

Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

[64]*https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade*

Questões

01. (IF/SP - Técnico em Assuntos Educacionais - FUNDEP) O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes da educação superior quanto aos conteúdos programáticos, previstos nas diretrizes curriculares dos referentes cursos de graduação.

Em relação ao ENADE, é INCORRETO afirmar que

(A) a realização do exame é componente curricular obrigatório.

(B) a prova do ENADE é única para os estudantes ingressantes e concluintes.

(C) há a aplicação de um questionário de preenchimento obrigatório aos estudantes, visando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso.

(D) a realização do exame é realizada anualmente, pelo INEP, aos estudantes das áreas escolhidas por meio de portarias.

02. (UFC - Técnico em Assuntos Educacionais - CCV-UFC/2017) Em relação ao ENADE é correto afirmar que:

(A) Serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco.

(B) Resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

(C) Tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

(D) Aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão.

(E) Serão consideradas a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Gabarito

01. C / 02. D

Comentários

01. Resposta: C

Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), todos normatizados pela Portaria Normativa nº 40, de 2007, republicada em 2010. Esses indicadores são medidas da qualidade dos cursos e das instituições do país, utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior, quanto como fonte de consultas pela sociedade.

02. Resposta: D

Considerado o objetivo do Enade de apreender o resultado do processo de aprendizagem dos concluintes de educação superior em suas áreas de formação, o Exame tem por referência os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de seus respectivos cursos de graduação. Ele avalia suas habilidades para justamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e também suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO NO BRASIL

Todo cidadão deve ser preparado para o convívio em sociedade, para exercer a cidadania. Para que isso aconteça não há caminho melhor que a educação, e por meio da educação que o indivíduo poderá viver em harmonia com seu meio social, e estará se qualificando para o competitivo mercado de trabalho. A LDB/96 ocupa-se da educação. De acordo com o título V da LDB/96, a educação escolar brasileira é composta por dois níveis: *educação básica*, que é dividida em: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio; e *educação superior*. Apresenta também três modalidades de educação: *educação de jovens e adultos*, *educação profissional* e *educação especial*, seguido das modalidades complementares: educação indígena, educação no campo, educação de igualdade racial e educação a distância.

Níveis de Ensino

A educação brasileira, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, visa pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para atender esses objetivos, o ensino deve ser ministrado com bases nesses princípios:

I - igualdade de condição para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
VII - garantia de padrão de qualidade.

Apresentamos neste trabalho a estrutura do ensino educacional do País com os seus dois níveis e suas modalidades da educação e as modalidades complementares.
A educação escolar brasileira compõe-se de dois níveis (art 21 da LDB):

I - Educação Básica: formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (ciclo I e II)
II - Educação Superior

Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da criança na escola, tendo como finalidade o desenvolvimento em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, social, completando a ação da família e da comunidade.
A educação infantil é dever do município juntamente com o Estado, mas em razão da precariedade de recursos financeiros há muitas dificuldades dos municípios em manter esse nível de escolaridade.
A avaliação na educação infantil destina-se ao acompanhamento e ao registro do desenvolvimento da criança.
A titulação exigida para atuar na educação infantil é a licenciatura ou curso normal superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil estão disciplinadas na Resolução CNE/CEB n. 1, de 07 de Abril de 1999, visam orientar as instruções de educação infantil dos sistemas brasileiros de ensino, para que promovam "práticas de educação e cuidados, possibilitando a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível".

Ensino Fundamental

O ensino fundamental é dever do Estado, e é uma etapa obrigatória da educação básica, sendo ministrada em Língua Portuguesa, assegurando as comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

No art. 32 da LDB, mostra o objetivo desse ensino para a formação básica:

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

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

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

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

O ensino fundamental é dividido em ciclos:

- Ciclo I - do primeiro ao quinto ano,

- Ciclo II - do sexto ao nono ano.

A resolução CNE/CBE n.2/98, fixa que as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, apresenta como principal norteadores da ação pedagógica a autonomia, a responsabilidade, o respeito ao bem comum, os direitos e deveres da cidadania, os exercício da criticidade e também os princípios estéticos, tais como a sensibilidade, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais. Devendo relacionar a vida cidadã as seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (indígena e migrantes), Matemática, Ciência, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

O Brasil precisa ampliar o atendimento ao ensino fundamental, uma vez que 2,7 milhões de criança, de 7 a 14 anos, ainda se encontram fora da escola.

Ensino Médio

Como última etapa da educação básica e com três anos no mínimo de duração, esse nível de ensino perdeu a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho, formando profissionais. A nova LDB traz muitas novidades para essa etapa com as seguintes finalidades (art 35):

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 a flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

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

O ensino médio se define a preparar os alunos para o curso superior, para uma formação técnica, e preparo para o mercado de trabalho. É um alicerce na formação humana.

É citado no DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), que o define como um vínculo para o mercado e a prática social. Segundo a CNE/CEB n.3 a organização do ensino médio deve ser uma das áreas de conhecimento como: linguagens, ciência da natureza e ciências humanas.

Ensino Superior

Tem como finalidades o estímulo a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, desenvolver o ser humano no meio em que vive.

O ensino superior é citado na LDB algumas mudanças ocorridas em sua organização, seu processo seletivo, seu ano letivo. A obrigatoriedade da presença de professores e alunos é contraditória, e algumas questões como números de alunos por sala de aula. Não foi deixado claro alguns critérios para os professores universitários, assim não se diferencia os que dão aulas, os de pesquisas e os professores administrativos.

A educação superior abrange os seguintes cursos e programas (art 44 LDB):

- cursos sequenciais por campo de saber; de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

- cursos de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

- cursos de pós graduação, compreendendo o programa de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros;

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

O art 52, da LDB/96 especifica como deve ser o credenciamento de uma universidade e seu corpo docente "produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional".

Modalidades da Educação

A LDB/96 contempla no seu artigo 37 que: "a educação de jovens e adultos, será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria."

A educação de jovens e adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas do ensino fundamental e médio, da rede pública, que costuma receber jovens e adultos que não concluíram a educação básica, por diversos motivos, dentre eles, a dificuldade financeira familiar e a necessidade de trabalhar. No início dos anos 90, o EJA passou a incluir a alfabetização, dando oportunidade de aprendizagem a pessoas que nunca haviam entrado numa escola.

Educação Profissional

O artigo 39 da LDB/96 propõem que: a educação profissional e tecnológica no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia."

A educação profissional deve desenvolver o indivíduo parra que este seja produtivo. Esta modalidade e destinada a alunos do ensino fundamental e médio que estejam matriculados, é também oferecida a trabalhadores que querem crescer dentro da sociedade. A educação profissional apresenta três níveis: básico, técnico e tecnológico. O objetivo principal dessa modalidade e a criação de cursos que deem acesso ao mercado de trabalho.

O aluno pode fazer o ensino médio em conjunto com o curso profissionalizante e ao acabar sai pronto para o mercado de trabalho. O artigo 40 da LDB/96 diz que: "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho."

Educação Especial

O artigo 58 da LDB/96 "entende-se por educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. "Esse processo e também conhecido como inclusão e para que essa inclusão seja feita com qualidade e necessário capacitação e qualificação dos professores do ensino regular. Muitas vezes há a necessidade da participação e de apoio especializados na escola regular, para tirar dúvidas e ajudar na inclusão de crianças especiais. Se a criança não se adaptar a uma escola de ensino regular, por motivos diversos, a LDB/96 em seu artigo 98 e parágrafo 2° diz que: "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições especificas dos alunos, não for possível a sua integração na classes comuns de ensino regular". No Brasil a inclusão de crianças com necessidades especiais, teve início, antes da capacitação dos professores das escolas de ensino regular, o que tem gerado discussões, críticas e desconfortos dos profissionais da educação. A educação especial tem a finalidade, de reabilitação e a profissionalização da pessoa com necessidades especiais.

Modalidades Complementares

Educação Indígena

Esse disposto na LDB/96 artigo 78, a respeito da educação indígena que diz "o sistema de ensino da união, com a colaboração das agências federais de desenvolvimento da cultura e de assistência aos índios, desenvolvera programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas"

A educação indígena deve partir do princípio de manter e preservar a cultura do povo indígena, permitindo uma integração da sociedade moderna. A educação indígena deve respeitar sua língua materna, seus modos e ritmo de vida, preservando suas culturas e diferentes etnias, abrindo caminhos para novos conhecimentos e melhoria de vida. No artigo 79 da LDB/96 diz que: "A união apoiara técnica

e financeiramente os sistemas de ensino provimento da educação intercultural as comunidades indígenas desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.”

Educação no Campo

É uma outra modalidade que consta na LDB/96 em seu artigo 28 que propõem:

“Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoveram as adaptações necessárias à sua adequação as peculiaridades da vida rural de cada região”. Essa modalidade deve levar em conta as vivencias do meio social e contribuir conhecimentos com base na cultura local. A LDB/96 propõe medidas para que haja adequação da escola a vida no campo, isto é, usar as diversas possibilidades que o meio rural dispõe, para educar melhor propondo também projetos que facilitam o ensino fundamental no campo, garantindo alternativas de atendimentos escolar, transporte escolar. Fazendo da educação no campo, uma educação justa e cheia de oportunidades de crescimento.

Educação de Igualdade Racial

É uma modalidade que passou a vigorar a partir de 9 de janeiro de 2003, como a lei 10639/03 que tenha o objetivo de tornar obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro brasileira. Trata-se de uma mudança na LDB/96 que traz em seu 26-A que propõem. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro brasileira e indígena” Essa lei deve ser vista como uma vitória do movimento negro, a favor da educação no Brasil. O artigo 79-B propõem que: no calendário escolar incluirá o Da 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A escola deve ser adequar a essa lei, qualificando e capacitando os educadores para as mudanças.

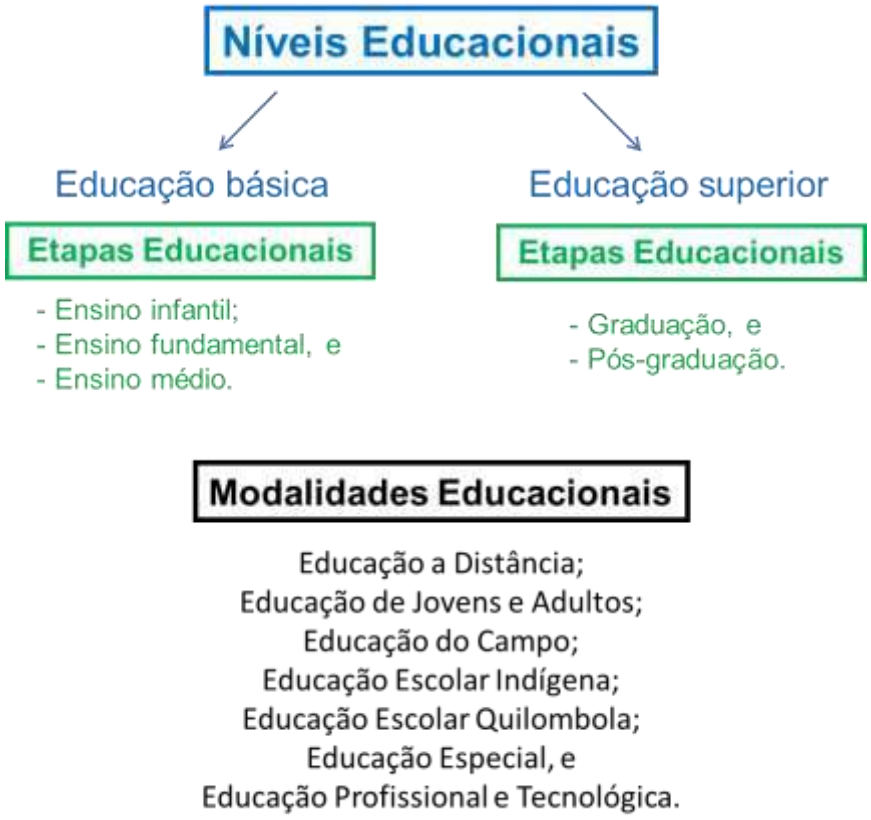
Educação a Distância

A LDB/96 traz em seu artigo 80 parágrafos 1°,2°,3° e 4° a educação a distância, uma modalidade que vem crescendo a cada dia. É o ensino que permite que o aluno não esteja presente fisicamente no ambiente de ensino- aprendizagem. A ligação entre professores e alunos é por meio das tecnologias, como a internet, podendo ser também por meio de televisão, rádio, correio, CD-ROM entre outras. O ensino a distância pode ser isolado, precisa interagir com ações, técnicas e tecnologias que facilitem o aprendizado.

A educação no País tem crescido, o povo brasileiro está aprendendo mais, o nível de escolaridade no País tem aumentado, o que é muito importante para o desenvolvimento do país. O analfabetismo e a repetência no Brasil têm caído nos últimos anos, os governos Municipais, Estaduais e Federais têm dado atenção especial a educação no Brasil, lançando programas para incentivar a educação, investindo na melhoria de vida por meio da educação.

A LDB/96 trouxe um grande avanço no sistema de educação no país, que visa tornar a escola um espaço onde há participação social, que valorize a democracia, com respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão.

Quadro Esquemático com Níveis Etapas e Modalidades Educacionais no Brasil



Organização Conforme a Idade[65]

Educação básica

0 a 5 anos	**Ensino infantil**	Ministrada por estabelecimentos de ensino regular

Idade	Ano		
6	1º	**Ensino fundamental**	**Educação de jovens e adultos** (Mín. 18 anos) - Suplência, aprendizagem, qualificação profissional **Educação especial** Deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, portadores de deficiências múltiplas, portadores de condutas típicas, portadores de altas habilidades.
7	2º		
8	3º		
9	4º		
10	5º		
11	6º		
12	7º		
13	8º		
14	9º		

Idade	Série		
15	1ª	**Ensino médio**	**Educação profissional** **Educação de jovens e adultos** (Mín. 18 anos) - Suplência, suprimento, aprendizagem, qualificação profissional
16	2ª		
17	3ª		

Educação superior

Graduação	1º	**Ensino superior**	Cursos sequenciais
	2º		Cursos e programas de extensão

[65] *http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_9.pdf*

	3º		
	4º		
	5º		
	6°		

Pós-graduação	**Mestrado**	Aperfeiçoamento Especialização Pós-doutorado
	Doutorado	

Questões

01. (IBFC - HEMOMINAS - Pedagogo) Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), podemos afirmar que:

I- Educação básica inclui a Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio

II- Educação básica diz respeito apenas ao Ensino fundamental de 9 anos

III- Educação superior é um dos níveis de formação da Educação escolar

IV- Educação básica inclui apenas Educação Infantil e Ensino fundamental de 9 anos.

(A) Apenas a afirmação I está correta.

(B) As afirmações I e III estão corretas.

(C) Apenas a afirmação IV está correta.

(D) Apenas a afirmação II está correta.

02. (IDECAN - AGU - Técnico em Assuntos Educacionais - 2019) Considerando o contexto organizacional da educação brasileira, é correto afirmar que a educação infantil, a educação básica, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e o ensino superior constituem, respectivamente,

(A) nível educacional; nível educacional; nível educacional; modalidade educacional; etapa educacional.

(B) etapa educacional; nível educacional; etapa educacional; modalidade educacional; nível educacional.

(C) modalidade educacional; nível educacional; nível educacional; nível educacional; etapa educacional.

(D) etapa educacional; etapa educacional; modalidade educacional; modalidade educacional; nível educacional.

(E) modalidade educacional; nível educacional; nível educacional; modalidade educacional; nível educacional.

Gabarito

01.B / 02.B

Comentários

01. Resposta: B

Pelo Artigo 21 da LDB:

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

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

II - educação superior.

02. Resposta: B

A educação infantil e o ensino médio são etapas educacionais; a educação básica e o ensino superior são níveis educacionais, e a educação de jovens e adultos é uma modalidade educacional.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE DA INSTITUIÇÃO

[66]A avaliação educacional ao longo da história sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. De acordo com Casali[67] palavra avaliação contém a palavra "valor" acrescida da palavra "ação"; portanto, não se pode fugir dessa concepção valorativa da ação educacional, que afirmava "de modo geral, como saber situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeitos(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais."

Para o autor avaliar é reconhecer ou atribuir um valor. Em se tratando de valor em educação, ele defende que há que se adotar uma postura radicalmente ética e epistemológica. Os valores são histórico e culturalmente construídos, consequentemente a avaliação é histórica e cultural. Já que o valor só existe como referência mediadora de uma ação concreta e a decorrência disso é que a avaliação educativa não é um fim de processo, mas o seu meio.

Existem três âmbitos de alcance dos valores, nas avaliações conforme o expõe o próprio autor citado acima: "há valores para um sujeito, há valores para uma cultura, há valores para a humanidade. O singular, o parcial, o universal, nesse sentido a avaliação é uma medida, uma referência de valor para um, ou dois, ou os três âmbitos," o autor explica que a avaliação refere-se à determinação do mérito ou valor de um dado processo ou do que dele resultou, seja no âmbito do sujeito, da cultura, ou de toda humanidade, e a complexidade inerente aos processos avaliativos torna evidente a exigência com os resultados do desempenho dos alunos e o desempenho das escolas.

Atualmente a avaliação educacional tem uma perspectiva muito mais ampliada, não se atendo apenas aos resultados do rendimento escolar, e sim aos elementos que permeiam o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a toda a realidade educativa.

De acordo com Figari[68] afirma que, nessa acepção mais alargada de avaliação educacional, há a noção de estrutura que define realidades diferentes: as macroestruturas (os sistemas educacionais), as mesoestruturas (as escolas) e as microestruturas (as salas de aulas). No espaço da macro e da mesoestrutura, a avaliação geralmente é o processo de observação e interpretação dos resultados da aprendizagem que objetiva orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola, dos sistemas educacionais e subsidiar a formulação de políticas públicas.

Na mesma linha de raciocínio, Almerindo Afonso[69] analisa a avaliação educacional numa perspectiva sociológica, nos seguintes níveis: micro, meso, macro e mega. E dentro da perspectiva de avaliação defendida pelo autor entende que a "escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação quer em nível do Estado, em nível municipal ou em nível da própria unidade escolar".

O nível microssociológico da avaliação ocorre no âmbito da sala de aula, é a avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do docente. Ela deve ter caráter fortemente formativo, ser contínua e baseada na reflexão do processo ensino-aprendizagem. Em relação ao nível mesossociológico da avaliação é aquele que envolve a análise de uma instituição escolar na sua totalidade, ou seja, engloba todos os componentes do processo educacional, tais como a gestão escolar e de organização da escola, no processo ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico dos alunos, são ações da escola juntamente com a sociedade, participação dos pais.

O nível macrossociológico da avaliação é aquele desenvolvido em âmbito nacional, por organismos externos à escola, e tem como objetivo verificar a qualidade do ensino e da educação no país. No Brasil há o INEP - Instituto. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que coordena os processos de avaliação externa às escolas. São exemplos desse tipo de avaliação a Prova Brasil, o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

O nível megassociológico da avaliação é aquele desenvolvido por organismos internacionais que buscam fixar padrões de desempenho, de referência para a criação de metas e diretrizes para os sistemas educacionais de diferentes países, em nível global. Tem-se como exemplo o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

---

[66] BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010.

[67] CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I. F. Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

[68] FIGARI, G. Avaliar: que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

[69] AFONSO, A. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

Portanto, a criação desses níveis mais globais (mega e macro) deve-se ao fato de que a avaliação tem adquirido grande centralidade nas políticas públicas pelos organismos governamentais, particularmente nas políticas educacionais, com o propósito dos Estados ampliarem as ações de controle e fiscalização sobre as escolas e nos sistemas educacionais, fenômeno apontado pelos estudiosos em avaliação como a presença do “Estado Avaliador” na educação.

Avaliação Institucional da Escola

A avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. A avaliação externa promovida pelos organismos oficiais como o SAEB, e com as recentes propostas da Prova Brasil e do IDEB, é uma avaliação do sistema educacional, em larga escala, que analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo da escolaridade.

No entanto, a avaliação interna é pouco utilizada no interior das escolas, e não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, tais como através da análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Estudos e pesquisas revelam a carência de novas políticas educativas de formação dos docentes e para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional.

Com o propósito de contribuir para a formação dos profissionais das escolas e também para a operacionalização do processo de auto avaliação, discute-se aqui alguns fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional da escola, suas relações com diferentes contextos e as possibilidades de operacionalização de processo de auto avaliação da escola.

A avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna. É evidente que a avaliação das escolas é uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações, e o poder é inerente a todas as organizações. Ao “mexer” nesse poder, num processo de avaliação da escola, interfere-se nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar.

Avaliação da Escola: conceitos, contextos e relações

A avaliação das instituições escolares e a de outros objetos educacionais avaliados podem (ou não) assentar-se nos mesmos fundamentos teóricos. Assim, quando se fala na concepção de avaliação adotada num processo avaliativo, ele pode ser atribuído tanto à avaliação da aprendizagem, de currículo, de docentes, de políticas públicas, de programas, de projetos quanto à avaliação das instituições escolares específicas, como as escolas básicas, os institutos de ensino superior, as universidades, entre outras.

Toda instituição, sobretudo a educacional, apresenta características orgânicas que justificam essa correspondência e, consequentemente, o similar fundamento para os processos de avaliação, compreende um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano pelos sujeitos nela inseridos: educadores e educandos, essa a avaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição e toda instituição é constituída por dois princípios: o instituído e o instituinte. Segundo Castoriades[70] termo instituído é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas, que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente e o instituído é a forma e em relação ao conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação, de recriação é o instituinte, refere-se ao campo de forças.

A avaliação institucional é formalmente a avaliação entre os dois princípios o instituído e instituinte. Ao identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional e deve considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada, e nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar.

Nos debates contemporâneos sobre a educação há uma exigência cada vez maior com o desempenho da escola, porque é considerada uma instituição social imprescindível à sociedade para formação humana e ainda que essa exigência se exprima de modos variados e contraditórios.

Após um período de oscilação das formas avaliativas, que há entre o níveis macro e micro, a diferença está no sistema educacional e da sala de aula, num contexto interligado a instituição escolar, diferente ao nível meso que faz referência as propostas de inovações educacionais, segundo Nóvoa[71] têm se voltado, acreditando-se que é no espaço escolar que elas podem implantar-se e desenvolver-se, pois são

[70] *CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.*
[71] *NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.*

abordagens da avaliação institucional das escolas que se apresenta compreende aquela que tem como eixo direcionador a ação ordenada de normas e prerrogativas da União, isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, conforme já apontado anteriormente, e seu papel de controlar, monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para as escolas e os sistemas de ensino do País.

Avaliação Externa

A avaliação externa é aquela em que o processo avaliativo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável dos membros da escola e da comunidade educativa. São razões de ordem macroestrutural que se prendem às necessidades de controle organizacional no nível dos sistemas de ensino. Há porém, outro tipo de abordagem denominada de auto avaliação institucional ou avaliação interna da escola. Diferentemente da avaliação externa, ela é uma modalidade de avaliação que ainda carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, no contexto brasileiro.

O processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de auto avaliação institucional, e vice-versa, é que propõe Santos Guerra[72], a combinação do processo de avaliação externa, mais voltado aos resultados do processo educativo e a avaliação interna centrada na melhoria dos processos internos do trabalho escolar.

Tipos de problemas que acontecem na forma da avaliação escolhida

Podem surgir na escola diversos tipos de problemas que conforme o tipo de avaliação escolhida:
1ª) avaliação externa de iniciativa externa (organismos oficiais);
2ª) avaliação externa de iniciativa interna (da própria escola);
3ª) avaliação interna de iniciativa interna.

Na primeira, avaliação externa de iniciativa externa, geralmente há uma interpretação dos avaliados de que está se desencadeando um processo de fiscalização e controle do trabalho escolar, com objetivo de estabelecer medidas comparativas, rankings, ou ainda, com uma característica de punição ou premiação, para piores e melhores desempenhos. O que pode acontecer num processo de avaliação externa da escola é a geração de mecanismos internos de defesa, buscando dar aos avaliadores uma imagem distorcida da realidade escolar.

Ao optar na avaliação externa de iniciativa interna, a escola pode escolher um avaliador para atender seus interesses, que esteja de acordo com a filosofia adotada pela escola, e as informações podem ser ocultadas se os resultados forem contrários aos anseios e intenções da comunidade escolar. Portanto, quanto opção da avaliação externa proposta pela própria instituição escolar, é preciso estar atento a diversos problemas que podem surgir tais como, a hostilidade e resistência em relação ao processo avaliativo, a credibilidade ética profissional do avaliador, o caráter individualista da função docente, e a falta de apoio técnico, logístico e de tempo, a impaciência pela obtenção dos resultados, a ocultação de informações fundamentais, a falta de motivação profissional, a imersão da equipe avaliadora na realidade avaliada, as pressões internas por interesses, a inércia institucional, ou seja, a própria cultura da escola, aliados a esses aspectos apontados, podemos considerar uma certa relevância para formação da equipe responsável pelo processo avaliativo, pois são poucos profissionais dedicam-se ao campo da avaliação de escolas como objeto de estudo.

Nesse contexto, o desconhecimento dos fundamentos teóricos da avaliação institucional, especificamente das escolas da Educação Básica, pode gerar a falta de planejamento, objetividade e credibilidade perante a comunidade escolar. Deve-se ter uma competência científica e técnico metodológica que direcione o desenvolvimento da avaliação interna da escola, proporcionando-lhe assim legitimidade.

As escolas são cada vez mais caracterizadas como centros de aprendizagem de todos, e enquanto as organizações nucleares das sociedades atuais, não podem ficar indiferentes às mudanças e transformações que nelas acontecem, sejam de natureza econômica, política, científica, pedagógica ou legal, e para tanto, não se deve proceder à sua apreciação através de uma análise individualizada de cada um dos seus elementos, mas sim apreendê-la como um todo, como uma entidade global, original. Segundo Rocha[73], a necessidade de avaliá-las é devida a um conjunto de razões:

a) Razões de ordem socioeconômica:

- A contenção de recursos financeiros para os gastos públicos, considerando-se as recentes e repetidas crises econômicas.

[72] *GUERRA, M. A. S. Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas. Porto: Edições Asa, 2003.*
[73] *ROCHA, A. P. Avaliação de escolas. Lisboa: Editora Asa, 1999.*

- A democratização da sociedade e o desenvolvimento dos processos de participação social, particularmente no campo educacional.

- A pressão da opinião pública geralmente apoiada numa avaliação "selvagem" baseada em boatos, na comparação entre escolas, ou seja, em ranqueamentos, ou ainda, na exposição pública de resultados e fragilidades do sistema educacional pela mídia, muitas vezes não condizente com a realidade das escolas e com as concepções dos programas e projetos de avaliação adotados.

b) Razões de ordem político-administrativa:

- A sociedade tornou-se mais exigente quanto ao desempenho das escolas e a sua função de diminuir as desigualdades sociais. Os poderes públicos passam a investir mais na educação e, consequentemente, a solicitar às escolas que justifiquem tais gastos e suas aplicações.

- O aumento da autonomia das escolas a partir dos anos 90 (noventa) com a democratização da sociedade e a descentralização administrativa, em virtude da ineficiência do Estado em gerir com eficácia o sistema educacional.

- A legitimidade de os governos democráticos controlarem, no âmbito das suas competências, o desempenho das escolas, questionando-as sobre a eficiência, eficácia, efetividade e relevância da sua ação educativa, particularmente a das escolas públicas.

- À medida que a sociedade se complexifica, as mudanças sociais são mais rápidas e imprevisíveis e os sistemas educacionais são maiores, a escola- organização vai se tornando o meio natural e mais importante de muitos projetos de mudança educacional.

c) Razões de ordem científico-pedagógica:

- Novas abordagens sobre os problemas das escolas e da educação, introduzidas pela comunidade científica a partir de suas investigações: a valorização dos contextos escolares, a busca pelos fatores explicativos da diferença de qualidade entre as escolas, a passagem de uma pedagogia centrada no aluno para outra centrada na escola, e a problematização da eficácia das reformas educacionais, tanto em nível local como global.

- A consideração progressiva da avaliação da escola como estratégia de inovação para introdução dos próprios processos de mudanças nos espaços escolares.

- A evolução das concepções de avaliação da educação, que, de uma visão voltada quase que exclusivamente para os alunos e programas, passaram a valorizar os fatores relacionados não somente ao contexto de sala de aula, mas também os fatores que permitem uma ação mais ajustada aos demais contextos e objetivos educacionais, na busca da melhoria da qualidade dos processos educativos (práticas) e dos seus resultados (produtos).

d) Razões de ordem legal:

- As mudanças na legislação nacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, que aponta para a autonomia das escolas e consequente abertura para a necessidade da sua avaliação. Faz referência à Organização da Educação Nacional, no artigo 9º, incisos V, VI e VIII, ressaltando o princípio da avaliação como uma das partes centrais da estrutura administrativa da educação.

As razões apresentadas justificam a necessidade da existência da avaliação das escolas. É uma nova exigência com a qual as escolas são confrontadas, e precisam aprender a fazer.

Auto Avaliação da Escola: Alinhavando Sentidos, Produzindo Significados

A problematização em torno da avaliação da escola tem evidenciado a necessidade de discutir, a importância da avaliação institucional como processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão escolar, e a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas numa política de mudança e desenvolvimento da qualidade educativa, levando-se em conta a singularidade de cada escola, e não somente a obrigação de resultados pré-estabelecidos e estandardizados pelos organismos oficiais como na avaliação externa.

A auto avaliação da escola é considerada aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa e pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias, é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola e no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional, é inserida nas várias ações desenvolvidas na escola se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar.

Portanto, o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados, pela não existência de um desses processos ou na separação deles, mas trará danos para a própria escola e ao projeto pedagógico que segundo Fernandes[74] delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre à referência de todo o trabalho e suas concepções básicas.

Porque a avaliação institucional interna das escolas não é tão facilmente operacionalizável como se acredita ou propõe ser, mas não é fácil construir formas de auto avaliação que consigam lidar com os efeitos e tensões que são decorrentes da pluralidade de sentidos, poderes, dilemas e perspectivas que se estabelecem e interagem num contexto escolar, constitui-se num processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas, deve dar suporte às decisões e mudanças na prática educativa, e a sua dinâmica tem que ganhar lugar como processo que perpassa a ação escolar e o desenvolvimento curricular, explicitando assim os propósitos da escola e suas relações com a sociedade.

A avaliação institucional centrada na escola tem as seguintes características:

- É o processo pelo qual a escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar o seu desempenho, através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, para o desenvolvimento do trabalho escolar;
- É uma investigação permanente do sentido da organização e das ações da escola conduzida pelos próprios profissionais do estabelecimento de ensino;
- É o processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de fatos comprobatórios, evidências, para formulação de juízo de valor;
- É um exercício coletivo, assentado no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da organização;
- É um processo de desenvolvimento profissional;
- É um ato de responsabilidade social;
- É uma avaliação orientada para a utilização;
- É um processo conduzido internamente, mas que pode e deve contar com a assessoria de agentes externos.

Abordagens Teórico-Metodológicas da Auto Avaliação da Escola

Abordagem racionalista ou naturalista?

Para a realização de qualquer processo de avaliação educacional é fundamental a escolha e aceitação de uma concepção de análise, há dois tipos de abordagens epistemológicas de avaliação, como a concepção racionalista de origem positivista, denominada de quantitativa, e a concepção naturalista de origem construtivista, chamada de qualitativa, e tais perspectivas teóricas também são válidas para a avaliação das escolas, pois irão definir a estrutura científica, a visão de mundo, a filosofia através da qual se fará a leitura da realidade social que se quer avaliar.

Ao optar-se pela abordagem quantitativa considera-se a educação como um processo tecnológico, acredita-se na objetividade da avaliação e utiliza-se o método hipotético-dedutivo, são os resultados mais valorizados dentro dos processos utilizados da educação, e a sua finalidade da avaliação é o controle que se atribui mais valor ao caráter estável do que ao caráter dinâmico da realidade educacional.

A abordagem qualitativa, ao contrário, considera a educação sempre ligada a valores, problematiza a objetividade da avaliação utilizando métodos mais qualitativos e compreensivos, valoriza os processos mais que os resultados da educação, considerando como finalidade principal da avaliação a sua melhoria. Além disso, valoriza mais o caráter dinâmico e subjetivo da realidade educacional.

As duas perspectivas avaliativas têm suas fragilidades, em relação a racionalista ou quantitativa procura traduzir a realidade escolar em números, medidas e corre o risco de deformá-la, parecendo que a exprime fielmente. Isso ocorre porque, por um lado, desvaloriza a importância dos contextos, fontes ricas de significação; e, por outro, a simplifica, reduzindo a sua multidimensionalidade qualitativa a uma unidimensionalidade quantitativa. A abordagem naturalista, crítica ou qualitativa, ainda que atualmente seja considerada a melhor para o estudo dos fenômenos educacionais, pode intensificar algum subjetivismo intencional e gerar interpretações distorcidas da realidade educativa.

Atualmente estudiosos apontam que as abordagens quantitativa e qualitativa devem ser entendidas como complementares e serem usadas em função das necessidades do processo avaliativo. Segundo Rocha[75], embora essa prática possa exigir mais tempo, formação e recursos, o esforço vale a pena para "realizar triangulações necessárias ao suporte das conclusões, para se conseguir um fortalecimento

[74] *FERNANDES, M. E. A. Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e com do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.*
[75] *ROCHA, A. P. Avaliação de escolas. Lisboa: Editora Asa, 1999.*

mútuo de métodos e para atender a pluralidade e diversidade das iniciativas, dos tipos, das finalidades, dos enfoques e dos objetos de avaliação".

Operacionalização do Processo de Auto Avaliação da Escola

Cada escola pode estabelecer as etapas para a construção do processo interno de avaliação e defini-lo algumas escolhas que são necessárias, tais como:

- O que avaliar; quais dimensões? (Objetos de análise ou de avaliação da escola);
- Quem pode/ deve avaliar a escola? (Sujeitos, grupo de trabalho);
- Com que finalidades? (Objetivos);
- Com quais enfoques? (Concepções e tipos de avaliação: interna /externa);
- Como, quando, onde, com quem, com quais recursos? (Metodologia, fontes; instrumentos; coleta, organização e análise dos dados; cronograma);
- Como divulgar os resultados e propor melhorias? (Planos de intervenção).

E, essas escolhas venham a consubstanciar-se num plano é essencial relacioná-las entre si e articulá-las com a finalidade e o foco da avaliação, isto é, estabelecer a operacionalização do processo avaliativo, segundo Fernandes[76], em seus estudos propõe três etapas, preparação, implementação e síntese:

1ª) Etapa de Preparação - compreende as ações que antecedem a implementação do processo avaliativo.

- constituição da equipe de trabalho da escola;
- elaboração de uma proposta de avaliação preliminar para a escola;
- discussão da proposta com a comunidade escolar.
- definição do projeto de auto avaliação contendo os seguintes elementos: justificativa, referencial teórico, objetivos, dimensões a serem avaliadas (objetos de avaliação), procedimentos metodológicos, cronograma, recursos, referências;

2ª) Etapa de Implementação - compreende as ações de elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados, organização e análise dessas informações.

- elaboração, discussão, testagem e aplicação dos instrumentos de coleta de informações;
- apuração e organização dos dados coletados;
- discussão coletiva dos dados coletados com a comunidade escolar;

3ª) Etapa de Síntese - compreende as informações já organizadas, que deverão servir de orientação para ações que a escola desenvolverá a partir da análise dos resultados pela comunidade escolar.

- revisão e ajustes no processo avaliativo;
- elaboração de relatórios conclusivos;
- discussão sobre o uso dos resultados, com encaminhamento de ação;
- publicação e divulgação do relatório final.

Para sua auto avaliação a escola precisa construir um referencial de análise que considere a sua identidade institucional, seus sujeitos e as finalidades da avaliação. O primeiro passo é a definição de dimensões, categorias de análise ou subdimensões, e aspectos (indicadores) a serem avaliados. Existe uma hierarquia entre essas palavras, partindo-se de dados mais gerais para dados mais específicos:

- Dimensões: são os pontos de abrangência que deverão ser avaliados, as grandes áreas da avaliação. Elas podem abranger aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e estruturais, relacionais.
- Categorias de análise ou subdimensões: são os pontos básicos dentro da dimensão escolhida que se pretende avaliar.
- Aspectos ou indicadores: são pequenos pontos indicadores para as perguntas em cada uma das categorias de análise.

Embora existam diferentes maneiras de se construir um referencial de análise para a realização da auto avaliação da escola, apresenta-se neste texto o referencial proposto por Alaiz, Góis, Gonçalves[77], o qual indica seis áreas ou dimensões:

a) Dimensão I - Contexto externo: as variáveis de contexto externo não são maleáveis, ou seja, não são diretamente influenciadas pela ação da escola, mas esta é uma das áreas de avaliação de extrema

[76] *FERNANDES, M. E. A. Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e com do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.*
[77] *ALAIZ, V.; GÓIS, E. GONÇALVEZ, Conceição. Auto avaliação de escolas: pensar e praticar. Porto: Edições Asa, 2003.*

importância, na medida em que permite enquadrar socialmente a escola. Ela pode ser composta pelas seguintes categorias de análise: caracterização social, econômica e cultural das famílias e alunos; expectativas das famílias e da comunidade quanto ao trabalho da escola; pressão para a qualidade na perspectiva do contexto externo, exercida por entidades ou grupos externos à escola: secretarias, núcleos regionais, associações de pais, ou outras instituições.

b) Dimensão II - Contexto interno: corresponde, numa linguagem simples, "às condições com que a escola conta": história da instituição escolar; recursos físicos, estrutura curricular; corpo docente, administrativo e discente.

c) Dimensão III - Organização e gestão: as categorias de análise que compõem a área de organização e gestão dizem respeito à proposta pedagógica da escola e à sua execução e avaliação.

d) Dimensão IV - Ensino e aprendizagem: as categorias de análise de avaliação contempladas na área de ensino e aprendizagem convergem no trabalho realizado na sala de aula.

e) Dimensão V - Cultura da escola: as categorias associadas à cultura da escola podem ser: identidade institucional; ênfase no ensino e na aprendizagem; participação nos processos de decisão, motivação dos professores, expectativas acerca dos alunos, trabalho em equipe, aprendizagem e desenvolvimento profissional, reconhecimento dos profissionais da escola; disciplina e segurança na escola, aprazibilidade do espaço escolar, relação com a comunidade escolar.

f) Dimensão VI - Resultados Educacionais: os resultados dos alunos são as medidas de desempenho da escola. Em última análise, eles refletem a qualidade dos resultados intermediários contemplados nas restantes áreas. Ela pode ser composta pelas seguintes categorias de análise: qualidade do sucesso (classificações internas, estatísticas de resultados, provas estandardizadas, outros resultados não acadêmicos) e cumprimento da escolaridade

A escola pode ser avaliada considerando-se as seis dimensões acima citadas ou pode escolher aquelas consideradas mais necessárias. No entanto, fundamental é que se parta de uma avaliação diagnóstica de todas as dimensões e que, a partir dos resultados alcançados, novas etapas avaliativas sejam desenvolvidas no interior da escola.

Instrumentos: Elaboração e Aplicação

Após a definição das dimensões, categorias de análise e indicadores, vem à etapa da escolha dos instrumentos e técnicas a serem utilizados no processo de auto avaliação para coleta dos dados questionários, entrevistas, grupo focal, observação, portfólio, seminários, pesquisa em arquivos, análise de documentos, análise quantitativa, relatórios, dentre outros os quais podem ser aplicados em grupos ou individualmente e os instrumentos escolhidos devem estar adequados às dimensões, categorias e indicadores propostos no projeto.

É importante considerar que nenhum instrumento de avaliação é completo por si só, razão pela qual podem ser escolhidos tipos que se complementam.

Após a definição dos procedimentos que devem ser escolhidos, devem analisar as fontes de informação para coleta dos dados, as quais podem ser: documentos, projetos, planos, regimento escolar, gestores, professores, alunos, pais, funcionários, membros colegiados, membros da comunidade externa, dentre outros, essa etapa de aplicação dos instrumentos para coleta das informações constitui a fase mais difícil da pesquisa, que é passar pelo confronto com os sujeitos da avaliação, ou seja, com o seu público-alvo. É a fase de implantação do projeto, de provação, confronto com a realidade, de constatação de imperfeições, de ajustes que garantam a sua validade, e se este fosse o processo de uma relação amorosa, dir-se-ia que passadas a fase do romance, em que domina o encantamento e o entusiasmo.

A avaliação é a melhor forma de conhecer a escola e tem tudo para ser útil; nunca foi feito nada assim na escola, é a fase da crise, em que se descobre que nem tudo é perfeito e fácil, e para sua avaliação é necessário dominar as técnicas, escolher bem os instrumentos, ultrapassar dificuldades e gerir conflitos que possa existir.

A maioria dos autores citados no texto complementam que é nesse momento de perceber se há motivação e disposição dos participantes para contribuir com as suas percepções sobre os aspectos solicitados na avaliação da escola, baseando na coleta de dados a ser feita de uma forma não incomodativa, com discrição, com profissionalismo, pois a escola não pode parar porque nela está em desenvolvimento um processo de auto avaliação.

Portanto, discussões em grupo, entrevistas, aplicação de questionários, observações, devem ser realizados nos momentos que representem a menor alteração do cotidiano dos seus respondentes, pois ninguém deve deixar de realizar o seu trabalho habitual por causa da avaliação da escola.

Tratamento, Análise e Interpretação dos Dados

Dependendo da natureza da informação coletada e das questões de avaliação, é possível optar-se por um processo de análise específico, através da coleta de dados de natureza quantitativa que deverão ser objeto de análise estatística, e os de natureza qualitativa poderão ser apresentados em descrições, mas também poderão ser sujeitos a uma análise de conteúdo. Portanto, antes de se dar início ao tratamento das informações, devemos proceder uma verificação dos dados brutos para prepará-los para a primeira análise, o que comumente se designa “limpeza” dos dados e em seguida realizou-se a análise propriamente dita, integrando e sintetizando os resultados, esse trabalho de análise de dados consiste em reduzi-los ou condensá-los em tabelas, gráficos, sumários estruturados em função de categorias de análise, sinopses, registros de pequenos episódios, diagramas que mostram a relação entre eles.

As informações coletadas nos instrumentos de modo sintetizado, permitem uma primeira análise para a qual é importante ter presentes os objetivos e as questões de avaliação inicialmente propostas e apresentadas, pois dela emergem as primeiras tendências, as primeiras imagens da escola, ainda não articuladas numa imagem global, são considerados resultados preliminares, geralmente suscitam mais perguntas, ora porque se encontram discrepâncias, ora porque existe uma combinação de informações não prevista ou pensada, que implica um novo olhar aos dados originais.

Concluída essa etapa, os resultados devem ser organizados de acordo com as dimensões, categorias e indicadores propostos no projeto de auto avaliação. E assim, serão reveladas as imagens da escola, através da obtenção deste retrato, dentro de um momento de celebração no desenvolvimento do processo avaliativo. Por outro lado, o retrato da escola, será analisado através da interpretação e consequente elaboração de conclusões e recomendações, é nesse momento de extrair da auto avaliação a sua utilidade, mas também o momento de todos os conflitos existentes. Os significados desses resultados expressam o pensamento do coletivo escolar que participou do processo avaliativo, são análise de dados não falam por si só, por isso há necessidade de interpretá-los, ou seja, estabelecer em que medida os resultados são positivos ou negativos, significam sucessos ou fracassos, pontos fortes ou pontos fracos, mostrando assim as potencialidades e fragilidades da escola, e as áreas em que a escola precisa melhorar.

A divulgação dos resultados à comunidade escolar é fundamental para legitimação do processo avaliativo, devem ser apresentados, divulgados e debatidos de forma alargada, oportunizando a manifestação de pontos de vista e a revisão de conclusões, quando as discussões acrescentarem contribuições que auxiliem no aprofundamento da interpretação, através da realização de um relatório deve responder necessariamente a três questões:

- Quais são os resultados da avaliação?
- Como se chegou a esses resultados?
- Face a esses resultados, o que se pode fazer para melhorar?

Portanto, um relatório de auto avaliação da escola constitui-se não só num documento em que a escola fala de si, mas também num instrumento de trabalho para subsidiar a análise do que se pode fazer para melhorar e ainda que a opção teórico metodológica do processo avaliativo deva ser escolhida pela escola, há que se iniciar o trabalho com um planejamento de preparação do projeto coletivo, seguido de sua implementação e síntese dos resultados obtidos.

Contudo, é um ciclo avaliativo que envolve diferentes momentos possibilitadores de se construir um retrato da escola para analisá-la com base em evidências válidas e fiáveis, retirando da auto avaliação aquilo que dá sentido à vida da escola, bem como a sua utilidade para a criação de propostas de melhorias internas voltados ao desenvolvimento institucional.

Auto Avaliação da Escola e Desenvolvimento Institucional

A preocupação com a avaliação não é de hoje, os educadores através dos tempos se esforçam em definir os problemas, constantemente buscando soluções que favoreçam mudanças em todo o sistema avaliativo. Qualquer mudança exige trabalho, convicção, suporte econômico e tempo, e a auto avaliação da escola é um processo necessário para compreender a dinâmica institucional, que pode e deve ser útil para a escola, desde que não se traduza apenas na identificação de pontos fortes e de fragilidades, mas, também, na elaboração de recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias qualitativas para a instituição.

Trata-se da utilização desses resultados para a elaboração dos planos de ação para o desenvolvimento da escola. É, portanto, na mobilização dos resultados que reside a utilidade da auto avaliação. É por isso que os avanços de ideias conseguem faze-las germinar nas gerações futuras, um plano de desenvolvimento da escola é um documento que contém as intenções do coletivo escolar, refletindo a visão de futuro e desenvolvimento necessário à escola. Identifica as prioridades de ação, estabelecem as metas e os modos para sua concretização. De acordo com Bolívar[78], sua afirmação é a seguinte, que na melhoria da instituição escolar precisa incidir em toda a escola, com uma interseção em três grandes níveis: desenvolvimento da escola enquanto organização, desenvolvimento dos professores e desenvolvimento do currículo e o desenvolvimento do currículo e da organização escolar constitui um campo indissociável.

O desenvolvimento profissional é concebido como um processo contínuo de aprendizagem, que provoca mudanças na ação profissional do professor, através da forma como atribuem sentido às suas experiências e como estas influenciam as suas práticas diárias, mas, por sua vez, na medida em que o desenvolvimento pessoal e profissional está condicionado pelo contexto da escola enquanto local de trabalho e relação, a formação orienta-se para a consecução de uma estreita articulação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho, otimizando a dimensão educativa dos processos de trabalho, mediante uma aprendizagem reflexiva e colegial.

Na acepção do autor em relação ao desenvolvimento profissional e o do institucional das escolas na sua opinião devem caminhar lado a lado, pois um não existe sem o outro, e essa possibilidade de desenvolvimento institucional está ligada à capacidade interna de mudança, que é diferente para cada escola, considerando-se a sua história de vida, sua identidade e singularidade, e está condicionada à política educacional e ao contexto social no qual ela se insere.

O desenvolvimento institucional é entendido “como as mudanças nas escolas enquanto instituições que desenvolvem as suas capacidades e atuações com vista a uma melhoria permanente”, e o seu plano de desenvolvimento deve ser compreendido como o conjunto de ações necessárias para planejar e gerir o crescimento da escola, a sua melhoria contínua, o que pressupõe o fortalecimento da capacidade institucional nos processos internos de trabalho da escola e de decisão sobre as mudanças a serem implementadas.

A Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional

A elaboração de um plano de desenvolvimento institucional pode orientar-se pelos seguintes questionamentos:

- Quais mudanças necessárias para fazer na escola?
- Como essas mudanças podem ser geridas ao longo do tempo?
- Como podemos conhecer os efeitos ou impactos das medidas adotadas?

De acordo com Alaíz, Góis e Gonçalvez[79], a elaboração e o desenvolvimento do plano de desenvolvimento institucional envolvem quatro etapas: auto avaliação ou auditoria, planejamento, implementação e avaliação.

A primeira etapa é constituída através da análise dos resultados da auto avaliação, identificando os pontos fortes e fracos da escola e na segunda etapa é a seleção das prioridades são feitas através de ações da própria escola, transformando-as em metas específicas, definindo-se as estratégias e critérios para alcançá-las, a sua implementação do plano de desenvolvimento constitui durante a terceira etapa, é quando o plano é seguido e suas ações são previstas e desenvolvidas durante o processo e a quarta etapa é que avalia-se o sucesso das medidas implementadas e recomendações são propostas para alterações no plano ou para a construção de um novo projeto.

Ressalta-se que a avaliação deve ocorrer ao longo do processo de desenvolvimento do plano, numa perspectiva proativa, formativa e reflexiva, possibilitando a introdução dos ajustes necessários durante o seu período de realização.

Em síntese, pode-se apontar que na elaboração do plano de desenvolvimento institucional da escola é necessário contemplar os seguintes procedimentos:

- Respeito pelo contexto social, considerando as orientações da política educacional, o projeto pedagógico da escola, as características da comunidade escolar e os recursos disponíveis e necessários;
- Consulta e decisão acerca das prioridades, elaborando o plano de forma coletiva, democrática e negociada;
- Redação e divulgação do plano, esclarecendo a articulação com os objetivos e fins da escola, justificando a seleção das priori dades, a metodologia ou os recursos envolvidos.

[78] *BOLÍVAR, A. Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições Asa, 2003.*
[79] *ALAIZ, V.; GÓIS, E. GONÇALVEZ, Conceição. Auto avaliação de escolas: pensar e praticar. Porto: Edições Asa, 2003.*

Podemos afirmar, o plano de desenvolvimento institucional, não é um fim em si mesmo e sim um documento operacional, que orienta a escola no processo de melhoria, e a sua elaboração constitui, também, uma oportunidade para a escola e os seus profissionais se desenvolverem, nos objetivos da escola, especialmente nos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando uma abordagem integrada de todas as dimensões da escola, como base no currículo, aprendizagem, avaliação, ensino, gestão e organização, o contexto interno, o contexto externo e nos resultados das aprendizagens e da avaliação externa da escola;

De acordo com esse processo, pode proporciona uma visão de futuro, de longo prazo, da escola na qual os objetivos específicos de curto prazo se enquadram, representando as prioridades do plano de desenvolvimento institucional, auxiliando na superação da ansiedade dos professores. Pois, permitindo uma maior valorização e reconhecimento do trabalho docente e do desempenho dos professores na promoção da mudança. E essa mudança na melhoria da qualidade da instituição e dos que nela trabalham, são extraídas nas reflexões, discussões e decisões coletivas que ajudam a escola a trabalhar mais eficazmente e, por outro, os professores a adquirirem saberes e competências e habilidades como parte do seu desenvolvimento profissional e fortalece nas relações interpessoais dentro da escola, em especial na equipe gestora com os professores, e na qualidade do processo educativo e da gestão escolar.

Concluindo, o plano de desenvolvimento institucional é um documento estratégico da escola, pois lhe permite olhar criticamente sobre si mesma, ou seja, sobre a concretização dos seus objetivos principais e dos fins educacionais relacionados com o ensino e a aprendizagem. E, enquanto documento contextualizado deixa que a instituição escolar interprete as dinâmicas internas e o integre na sua vida e cultura.

Questões

01. (Prefeitura de Itaquitinga - Pedagogo - IDHTEC) A avaliação institucional externa assume no contexto educacional a função de:

(A) Orientar a prática docente, através da análise de especialistas e de dicas sobre como ensinar.

(B) Classificar as escolas e premiar os gestores e coordenadores pedagógicos com maior proficiência.

(C) Orientar o coordenador da escola sobre a formação didática e teórica dos docentes.

(D) Oferecer um panorama do desempenho educacional da escola e possibilitar aos gestores a implementação de políticas públicas

(E) Apontar as fragilidades da instituição para que estas se tornem autônomas e busquem resolver seus problemas internos e externos através da aquisição de recursos próprios.

02. (IF/SE - Técnico em Assuntos Educacionais - FDC) A avaliação que vem a ser uma função primordial do sistema de organização e de gestão dos sistemas escolares e que tem por objetivo a obtenção de dados quantitativos e qualitativos, por exemplo, sobre alunos, professores, estrutura, produtividade, é conhecida como:

(A) educacional

(B) institucional

(C) acadêmica

(D) científica

03. (MPE/SC - Analista - FEPESE) No campo educacional muito tem se discutido a respeito da construção de um projeto político pedagógico articulado a uma gestão democrática e ética que ofereça condições para que professores, estudantes e famílias participem na definição de qual escola desejam.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico se constitui como um documento:

(A) que determina as finalidades, os programas e os procedimentos de ensino, bem como as formas e os critérios da avaliação escolar

(B) prático, que aponta exclusivamente as ações de sucesso desenvolvidas pela escola, tais como a realização de projetos interdisciplinares e atividades extraclasse, e que devem ser do conhecimento da comunidade escolar.

(C) teórico e intencional, com o compromisso de elaborar políticas pedagógicas a longo prazo para a escola.

(D) materializado por gestores competentes que fixam metas pedagógicas e políticas para melhor definir os anseios da comunidade escolar.

(E) que define as ações educativas, os princípios e os valores básicos adequados para a convivência humana em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar.

04. Cada escola pode estabelecer as etapas para a construção do processo interno de avaliação e defini-lo algumas escolhas, que venham a consubstanciar-se num plano essencial relacioná-las entre si e articulá-las com a finalidade e o foco da avaliação, estabelecendo uma operacionalização do processo avaliativo e segundo Fernandes, propõe três etapas, entre si. São elas.

(A) Preparação, Implementação e de Síntese
(B) o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.
(C) o plano da escola, a avaliação e o plano político pedagógico.
(D) o plano de aulas, a avaliação e a pesquisa
(E) a avaliação, a pesquisa e a metodologia.

05. A preocupação com a avaliação educacional não é de hoje, os educadores através dos tempos se esforçam em definir os problemas, constantemente buscando soluções que favoreçam mudanças em todo o sistema avaliativo. Qualquer mudança exige trabalho, convicção, suporte econômico e tempo, e a auto avaliação da escola é um processo necessário para compreender a dinâmica institucional, que pode e deve ser útil para a escola, desde que não se traduza apenas na identificação de pontos fortes e de fragilidades, mas, também, na elaboração de recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias qualitativas para a instituição.

( ) Certo ( ) Errado

Gabarito

01.D / 02.B / 03.E / 04.A / 05.Certo

Respostas

01. Reposta: D

A avaliação institucional externa da escola é um processo necessário para compreender a dinâmica institucional para a escola, não apenas traduz para identificação dos pontos fortes e fracos e sim na elaboração de recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias qualitativas para a escola e comunidade no processo de ensino e aprendizagem.

02. Reposta: B

A avaliação educacional institucional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor e deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem que referem aos alunos, na estrutura e na produtividade e não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do processo de ensino e aprendizagem da escola.

03. Reposta: E

Envolve a comunidade no trabalho e compartilha a responsabilidade de definir metas e os rumos da escola e com um projeto político pedagógico bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, e a equipe uma segurança para tomar decisões.

04. Reposta: A

A auto avaliação na escola é necessária, porque garante uma construção do processo interno, que considere a sua identidade institucional, pois são pontos de abrangência que deverão ser avaliados, abrange aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e estruturais.

05. Reposta: Certo

Cada vez mais uma postura interdisciplinar por parte do educador e, junto uma nova postura e de adoção de ideias que conjuguem simultaneamente diferentes leituras de mundo e formas de avaliação mais justas e igualitárias que almejem e desenvolvimento das competências e habilidades tão necessárias no mundo contemporâneo e deve contemplar a busca de ações e reflexões de processos avaliativos mais justos e também na busca de uma escola inovadora, dinâmica, inclusiva, formativa, de conhecimentos e saberes, social e respeitosa, capaz de desenvolver parâmetros éticos e de solidariedade.

Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Concepções do Processo de Ensino-Aprendizagem e Abordagens Pedagógicas: Relações entre as teorias e práticas de ensino; Processo de ensino-aprendizagem: relação professor/aluno no processo pedagógico; Bases psicológicas do ensino-aprendizagem

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Bases Legais para a Prática Pedagógica na Educação Básica

Com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o dia 20/12/96 assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira, o Chefe do Poder Executivo sancionou a Lei 9.394/96, denominando-a "Lei Darcy Ribeiro".

Assim, a nova LDB, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes.

Para melhor compreensão dessas expressões, utilizaremos o entendimento de Freitas (1992)[80], que nos parece apropriado para isso. Segundo esse autor, profissional da educação é "aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação". Portanto, não há identificação de "trabalho pedagógico com docência, (...) sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação". No entanto, ainda de acordo com Freitas, há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a "sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor".

Dessa forma, a Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação. Formação com tal finalidade terá por fundamentos, segundo a Lei, "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço" e "o aproveitamento da formação e experiências anteriores", adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em "outras atividades", que não do ensino.

Práticas Pedagógicas e Docência

Afinal de contas, o que é uma prática pedagógica? Talvez essa pergunta seja muito frequente entre alunos e professores. Percebe-se, em suas falas, certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula.

Dessa situação, decorrem alguns questionamentos:

A) Prática docente é sempre uma prática pedagógica?
B) Existe prática pedagógica fora das escolas, além das salas de aula?
C) O que é, afinal de contas, o pedagógico?
D) O que caracteriza uma prática pedagógica?

Essas similaridades são mais bem compreendidas a partir da diferenciação proposta por Carr[81] entre o conceito de *poiesis* e o de práxis. O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva. Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. A prática educativa, de modo amplo, só adquirirá inteligibilidade quando for regida por critérios éticos imanentes, que, segundo Carr, servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má.

É preferível considerar esses critérios éticos, a fim de distinguir uma prática tecida pedagogicamente - vista como práxis - de outra apenas tecnologicamente tecida - identificada como *poiesis*. Assim, realça-se o pressuposto que será o fio condutor do texto: há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano. Esse aspecto é destacado por Pinto[82], ao abordar a técnica como produto do

[80] *FREITAS, Luís Carlos.* ***Em direção a uma política para a formação de professores.*** *Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.*
[81] *CARR, W. Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.*
[82] *PINTO, A. V. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.*

humano, diferente da técnica como produtora do humano. Isso remete a uma possível mistificação da técnica no campo pedagógico, supervalorizando-a como produtora das práticas. Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno[83] de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas* (Franco[84]). No entanto, destaca-se que o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática.

Práticas Educativas e Práticas Pedagógicas

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Fala-se, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia. Contudo, Pedagogia e Educação são conceitos e práticas distintas?

Trata-se de conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes. Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o *objeto* de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível.

Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo.

Reitera-se, assim, Pedagogia como prática social, que oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político. No entanto, essa direção de sentido está cada vez mais complexa e difusa na sociedade atual. Processos vinculados a mídias como TV, internet e redes sociais *on-line* passam a ter, no século atual, grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as escolas, que ficam em desigualdade de condições.

A escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldades em mediar e potencializar as tecnologias da informação e comunicação. Como pode a Pedagogia mediar tais influências? Como transformá-las em processos pedagógicos numa perspectiva emancipadora? Como educar/formar mediando tantas influências educacionais? São questões que impõem um grande desafio às práticas pedagógicas e à Pedagogia: como incorporar nas práticas escolares essa multiplicidade de influências e trabalhar pedagogicamente a partir delas?

Diferentes Concepções entre Pedagogia e Práticas Pedagógicas

Em pesquisa teórica realizada sobre a epistemologia da Pedagogia[85], observou-se que, desde o século 19, quando Herbart preconiza o princípio de uma cientificidade rígida à Pedagogia, ele também impõe um fechamento epistemológico a essa ciência, de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser

[83] *GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.*
[84] *FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia e prática docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012*
[85] *FRANCO, M. A. R. S. A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.*

Pedagogia, em seu sentido *lato*, pois seu objeto - a educação - foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, e, assim, foi apreendida pela racionalidade científica da época.

Essa associação da Pedagogia às tarefas apenas instrucionais tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, a Pedagogia contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica - pressuposta a essa perspectiva teórica - será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. A partir de diferentes configurações, essa Pedagogia, de base técnico-científica, alastrou-se pelo mundo com variadas interpretações.

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa.

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

No entanto, constata-se que essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. Segundo essa perspectiva, é possível falar em esgotamento da racionalidade pedagógica. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

Como esses dois polos da racionalidade pedagógica são fundamentais à compreensão da variabilidade de interpretação do sentido de prática pedagógica, faz-se aqui uma digressão para especificar suas diferenças, destacando-se que, entre ambos os polos, há um *continuum* de possibilidades:

Racionalidade Pedagógica Técnico-Científica

A base teórica desta vertente inicia-se no racionalismo empirista, encontrando grande expressão no positivismo e em suas várias vertentes - evolucionismo, pragmatismo, tecnicismo, behaviorismo. Com base na confluência de diversas teorias cognitivas do conhecimento (desde Ausubel a Piaget, de Bruner e Gagné a Wallon e Vygotsky, entre outros autores), há um desvio quer para a tecnologia educacional, quer para uma psicologia genética, que fundamentará a questão do construtivismo na aprendizagem, que Severino[86] chama de *transpositivismo*.

Um estudo dos pressupostos dessa racionalidade mostra que, em sua raiz, essa concepção admite como válido apenas o conhecimento obtido por meio do método experimental-matemático, ocorrendo, portanto, uma ênfase no objeto e no princípio da objetividade. Abandona-se qualquer possibilidade metafísica, uma vez que é impossível chegar às essências das coisas; pode-se apenas chegar aos fenômenos, em sua manifestação empírica, por meio das luzes da razão. Segundo Severino, "os diferentes modos de intervenção da razão na construção do objeto vão marcar as diversas perspectivas das epistemologias que se inserem na tradição positivista".

Essa concepção parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos.

Em que pesem todas as diferenças das diversas abordagens dessa concepção, no estudo dos objetivos de sua ação pedagógica é necessário lembrar que o pressuposto positivista surge para laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado. Carrega, também, a intenção de organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia. Sua perspectiva é de normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes (fins esses estabelecidos, em geral, exteriormente aos sujeitos que aprendem e ensinam). A partir do pragmatismo, são realçadas as questões da democracia e do preparo para a vida social, que talvez hoje estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e às políticas de avaliação e de regulação das práticas pedagógicas, agora inseridas na lógica neoliberal, com discursos de inclusão social, que, no entanto, vêm fragilizando os processos

[86] *SEVERINO, A. J. A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.*

formativos de construção de humanidade. A dupla lógica de regulação/mercantilização é bem expressa por Gentili[87]:

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

Esta dupla lógica tem se mostrado cruel ao desenvolvimento de processos críticos de ensinar/aprender e tem produzido rupturas profundas na racionalidade pedagógica.

Racionalidade Pedagógica Crítico-Emancipatória

A base desta concepção vem de Heráclito a Hegel, chegando a Marx e Engels[88]. Segundo Severino[89], Hegel vincula a historicidade ao *logos*, concebendo a própria realidade como dialética. Feuerbach, Marx e Engels, conhecidos como neo-hegelianos, apropriam-se da metodologia dialética "enquanto lógica e enquanto lei do processo histórico", conforme Severino. Marx[90] preocupa-se com a história das sociedades e concebe o conhecimento em associação às configurações sociais. "Assim, o marxismo subordina a questão epistemológica à questão política", afirmando, inclusive, que o *logos* só se sustenta enquanto estiver abastecendo e sustentando a práxis, Severino.

A partir de Marx[91], houve diversos desdobramentos, promovidos por autores como Lukács, Althusser, Gramsci, que procuraram oferecer diversas perspectivas à dialética marxista.

O princípio básico dos pressupostos da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória é a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento. Ademais, a realidade se constitui num processo histórico - atingido, a cada momento, por múltiplas determinações -, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade.

Portanto, sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática. Marx propõe uma filosofia das práxis, uma vez que o conhecimento, a reflexão e o trabalho não devem ser encarados para compreensão de sentido, mas para realização de ações concretas com vistas à transformação do social.

No que se refere aos objetivos de sua ação pedagógica, a questão direcionada à Pedagogia será a de formação de indivíduos “na e para a práxis”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considere-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica.

Infelizmente, esses projetos, inseridos nessa perspectiva crítica, estão cada vez mais distanciados do coletivo de seus sujeitos e têm se apresentado de forma burocrática e alheia a estes. Veiga[92], ao diferenciar projetos pedagógicos de cunho regulatórios ou emancipatórios, afirma que:

O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.

Percebe-se, portanto, que falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente. Dessa forma, só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida *a priori* a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente.

No presente artigo, considera-se que a Pedagogia e suas práticas são fundamentos para o exercício da prática docente. Em se considerando a importância de estudos contemporâneos que reafirmam a nova epistemologia da prática, na qual diferentes pesquisadores sublinham a importância do sujeito-docente que elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo, afirma-se neste artigo que a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos.

---

[87] *GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.*
[88] *MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994.*
[89] *SEVERINO, A. J. A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.*
[90] *MARX, K. O trabalho alienado, 1844.*
[91] *MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994.*
[92] *VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.*

A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações. Caldeira e Zaidan[93], enfatizam os seguintes aspectos que marcam as particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica: "sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais".

O Que São, Afinal, Práticas Pedagógicas?

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia.

Mas há que se lembrar de que mesmo as grandes imposições sobre a organização das práticas têm "tempo de validade". Se se considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos. Certeau[94], sabiamente afirma que as práticas nunca são totalmente reflexos de imposições - elas reagem, respondem, falam e transgridem.

Uma questão recorrente que surge entre alunos ou participantes de palestras refere-se à seguinte dúvida: Toda prática docente é prática pedagógica? Nem sempre! A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

É possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal.

Pedagogia e Práticas pedagógicas

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A pedagogia interpõe intencionalidades, projetos alargados; a didática, paralelamente, compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende.

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento prévio de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos? Evidentemente, precisamos de ambos!

A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz. E as aprendizagens, em seu sentido amplo, bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas, realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas ou previsíveis; ocorrem mediante interpretação pelo sujeito dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas, enfim: não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. É quase

[93] *CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.*

[94] *CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.*

possível dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos. Radicalizando essa posição, Deleuze[95] afirma que jamais será possível saber e controlar como alguém aprende.

Os processos de concretização das tentativas de *ensinar e aprender* ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis, pois nelas "nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra" (Carr[96]).

Dessa forma é possível perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais. A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições, que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar como uma grande falácia.

As práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. A consciência ingênua de trabalho[97] impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na esteira da formação de um profissional crítico.

Princípios da Prática Pedagógica

É interessante especificar os princípios que organizam uma prática pedagógica na perspectiva crítica:

- As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.

Na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, *práxis* é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo.

Marx e Engels[98] afirmam, "que toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis". A compreensão dessa práxis é tarefa pedagógica. Kosik realça que a práxis é a esfera do ser humano; portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria: "é determinação da existência como elaboração da realidade"[99]. Uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

Uma característica importante, analisada por Vásquez[100], é o caráter finalista da práxis, antecipador dos resultados que se quer atingir, e esse mesmo aspecto é enfatizado por Kosik[101], ao afirmar que na práxis "a realidade humano-social se desvenda como o oposto ao ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano". Talvez por isso o autor afirme que a práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana. Realce-se, portanto, que a práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las. "Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro", e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo, ou seja, a intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas. Talvez o termo mais adequado seja "insistência". O professor não pode desistir do aluno; há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo.

---

[95] *DELEUZE, G. Diferença e repetição. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.*
[96] *CARR, W. Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.*
[97] *FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.*
[98] *MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994.*
[99] *KOSIK, K. Dialética do concreto. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.*
[100] *VÁSQUEZ, A. S. Filosofia das práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.*
[101] *KOSIK, K. Dialética do concreto. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.*

- As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante.

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. Muitas dessas circunstâncias podem induzir a boa interação e bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo - aluno, professor e conhecimento -, vistas, na perspectiva de Houssaye[102], como o triângulo pedagógico.

Como atua o professor? Como aproveita os condicionantes favoráveis e anula os que não ajudarão na hora? Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige um comportamento compromissado e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor que trabalhe com as contradições. O professor está preparado para isso? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas.

A ausência do espaço pedagógico pode significar o crescimento do espaço de dificuldade ao diálogo. Sabe-se que o diálogo só ocorre na práxis[103], a qual requer e promove a ultrapassagem e a superação da consciência ingênua em consciência crítica. Assim, concordando com Freire, é possível acreditar que a superação da contradição "é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se". Talvez a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando as resistências e resignações, possa mediar a superação dessas, em processos de emancipação e aprendizagens. É conveniente apreender as reflexões de Imbert[104], que realçam a distinção entre prática e práxis, reafirmando o que vem sendo dito neste texto e atentando para a questão da autonomia e da perspectiva emancipatória, inerente ao sentido de práxis:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia[105].

Portanto, só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Realça-se o sentido de saberes pedagógicos como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas e que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. Esse entendimento está em par com a afirmativa de Imbert: "o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo".

- As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições.

---

[102] HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? Cahiers Pédagogiques, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.
[103] FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
[104] IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003.
[105] FRANCO, M. A. R. S. A pedagogia como ciência da educação. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Cortez, 2013

A questão primacial é que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizadas linearmente, porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades. Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência não há espaço para o imprevisível, o emergente, as interferências culturais ou o novo.

As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. Enquanto diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos, estas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática.[106] Sabe-se que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Os sujeitos sempre apresentam resistências para lidar com imposições que não abrem espaço ao diálogo e à participação. Como alerta[107]:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Sabe-se que a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso é importante que o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo.

Destaca-se a necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. A educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino.

As situações de educação estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração da situação educativa. Portanto, o trabalho pedagógico requer espaço de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, convergindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento, além das concepções teóricas e da consciência das ações cotidianas, num amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, tampouco sem este ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento.

É por isso que se reafirma que práticas pedagógicas requerem que o professor adentre na dinâmica e no significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos. A prática precisa ser tecida e construída a cada momento e a cada circunstância, pois, como Certeau[108], neste artigo acredita-se que a vida sempre escapa e se inventa de mil maneiras não autorizadas, com movimentos táticos e estratégicos.

Saberes para a prática educativa - Pedagogia da Autonomia[109]

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

---

[106] *FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped , 2006*

[107] *FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Cortez, 1983.*

[108] *CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.*

[33] *FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 2003.*

Não há Docência Sem Discência

Ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar exige rigorosidade metodológica. **Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.** E estas condições exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição, por parte dos educandos, de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de saberes, e que estes, não podem ser simplesmente transferidos a eles. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, tanto educandos quanto educadores transformam-se em sujeitos do processo de aprendizagem. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, com a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo - um professor desafiador, crítico. Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Hoje se fala muito no professor pesquisador, mas isto não é uma qualidade, pois faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.

Precisamos que o professor se perceba e se assuma como pesquisador. Pensar certo é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico impõem à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodologicamente rigorosa, transforma-se no que Paulo Freire chama de "curiosidade epistemológica". Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. A escola deve respeitar os saberes dos educandos socialmente construídos na prática comunitária - discutindo, também, com os alunos, a razão de ser de alguns deles em relação ao ensino dos conteúdos.

Por que não aproveitar a experiência dos alunos que vivem em áreas descuidadas pelo poder público para discutir a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde? Por que não associar as disciplinas estudadas à realidade concreta, em que a violência é a constante e a convivência das pessoas com a morte é muito maior do que com a vida? Ensinar exige criticidade. A superação, ao invés da ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber comum, se crítica, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, tornando-se curiosidade epistemológica.

Muda de qualidade, mas não de essência, e essa mudança não se dá automaticamente. Essa é uma das principais tarefas do educador progressista - o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Ensinar exige estética e ética. A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ser feita sem uma rigorosa formação ética e estética. Decência e boniteza andam de mãos dadas. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, tornamo-nos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper. Por tudo isso nós fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe da ética. Quanto mais fora dela, maior a transgressão. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Quem pensa certo está cansado de saber que palavras sem exemplo pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo (agir de acordo com o que pensa).

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal, que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo (de forma progressista), e, ao mesmo tempo, perguntar ao aluno se "sabe com quem está falando". Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é o cronológico. O velho que preserva sua validade encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação.

A prática preconceituosa de raças, de classes, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que, iluminados intelectuais, escrevem desde o centro do poder. Pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com o professor formador. É preciso possibilitar que a curiosidade ingênua, através da reflexão sobre a prática, vá tornando-se crítica.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. A questão da identidade cultural, com sua dimensão individual e da classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem a ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se na estreita e pragmática visão do processo.

Ensinar não é Transferir Conhecimento

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção. Quando o educador entra em uma sala de aula, deve estar aberto a indagações, curiosidade e inibições dos alunos: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. Pensar certo é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós mesmos para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.

É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade, gerando um pensar errado e falso. É cansativo, por exemplo, viver a humildade, condição *sine qua non* do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo. Ensinar exige consciência do inacabamento.

Na verdade, a inconclusão do ser é própria de sua experiência vital. Onde há vida, há inconclusão, embora esta só seja consciente entre homens e mulheres.

A invenção da existência envolve necessariamente a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que ocorria e ocorre no domínio da vida, a espiritualização do mundo, a possibilidade não só de embelezar, mas também de enfear o mundo; tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. É necessário insistir na problematização do futuro e recusar sua inexorabilidade. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado "Gosto de ser gente, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.... Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere".

E a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história. Histórico-sócio-culturais, tornamo-nos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, torna-se fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já o conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

O ideal é que, na experiência educativa, educandos e educadores, juntos, transformem este e outros saberes em sabedoria. Algo que não é estranho a nós, educadores. Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando. O professor, ao desrespeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, ao ironizar o aluno, minimizá-lo, mandar que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, ao se eximir do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, ao se furtar do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de ser curioso e inquieto.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A beleza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. Ensinar exige bom senso O exercício do bom senso, com o qual só temos a ganhar, se faz no corpo da curiosidade. Neste sentido, quanto mais colocamos em prática, de forma metódica, a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nós podemos tornar e mais crítico se torna o nosso bom senso.

O exercício do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. É ele que, em primeiro lugar, me diz não ser possível o respeito aos educandos, se não se levar em consideração as condições em que eles vêm existindo, e os conhecimentos experienciais com que chegam à escola. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática. O ideal é que se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. E que o trabalho do professor deve ser com os alunos e não consigo mesmo. O professor tem o dever de realizar sua tarefa docente.

Para isso, precisa de condições favoráveis, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Como ser educador sem aprender a conviver com os diferentes? Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Ainda que a prática pedagógica seja tratada com desprezo, não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. Minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada dos professores.

Os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política, e reinventar a forma de lutar. Ensinar exige apreensão da realidade. Como professor, preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da minha prática. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano. Aí radica a nossa educabilidade, bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade de um objeto. Somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender.

Por isso aprender é uma aventura criadora, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Toda prática educativa demanda:

A) A existência de sujeitos

B) Um que, ensinando, aprende, e outro que, aprendendo, ensina (daí seu cunho gnosiológico);

C) A existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos;

D) O uso de métodos, de técnicas, de materiais. Esta prática também implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí sua politicidade, daí não ser neutra, ser artística e moral.

Exige uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à atividade docente. Como professor, se a minha opção é progressista e sou coerente com ela, meu papel é contribuir para que o educando, seja o, artífice de sua formação. Devo estar atento à difícil caminhada da heteronomia para a autonomia. "É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios..." Ensinar exige alegria e esperança.

O meu envolvimento com a prática educativa jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha podido criá-la nos educandos. Parece-me uma contradição que uma pessoa que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante não seja criticamente esperançosa. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

A realidade não é inexoravelmente esta e, está agora, e para que seja outra, precisamos lutar, viver a história como tempo de possibilidade, e não de determinação. O amanhã não é algo já estabelecido, mas um desafio. Não posso, por isso, cruzar os braços. Esse é, aliás, um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem pretende que sua presença se torne convivência. O mundo não é. O mundo está sendo. O meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

Constato, não para me adaptar, mas para mudar. No fundo, as resistências orgânicas e culturais são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. É preciso, porém, que tenhamos na resistência fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas. Não é na resignação que nos afirmamos, mas na rebeldia em face das injustiças. A rebeldia é ponto de partida, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente.

A rebeldia, enquanto denúncia, precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. Mudar é difícil, mas é possível. Ensinar exige curiosidade. Como professor, devo saber que, sem a curiosidade que me move, não aprendo nem ensino. A construção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, o estímulo à pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada. A dialogicidade, no entanto, não nega a validade de momentos explicativos, narrativos. O bom professor faz da aula um desafio. Seus alunos cansam, não dormem. Um dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. Resultado do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos.

Ensinar é uma Especificidade Humana

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade - A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, fundada na sua competência profissional.

Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. Outra qualidade indispensável à autoridade, em suas relações com a liberdade, é a generosidade. Não há nada que inferiorize mais a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez, a arrogância ao julgar os outros e a indulgência ao se julgar, ou aos seus.

A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. A autoridade, coerentemente democrática, está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental - o de persuadir ou convencer a liberdade para a construção da própria autonomia, ainda que reelaborando materiais vindos de fora de si.

É com a autonomia, penosamente construída e fundada na responsabilidade, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado pela dependência. O fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. O essencial nas relações entre autoridade e liberdade é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Nunca me foi possível separar dois momentos - o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. O saber desta impossibilidade é fundamental à prática docente.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, mais me convenço do nosso dever de lutar para que ela seja realmente respeitada: Ensinar exige comprometimento. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. Isto aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho.

Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Minha presença de professor é, em si, política. Enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de decidir, de optar e de romper, minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Outro saber de que 'não posso duvidar na minha prática educativo-crítica é que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção esta que, além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Nem somos seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. Continuo aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade, que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de grupos ou de classes de pessoas. Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, uma ruptura. Exige que eu escolha entre isto e aquilo.

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente da Humanidade, frase de uma qualidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais, contra a ordem vigente que inventou a aberração da miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo. Contra o desengano que consome e imobiliza e a favor da boniteza de minha própria prática. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. Ensinar exige liberdade e autoridade. O problema que se coloca para o educador democrático é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Sem os limites, a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo. Por outro lado, faz parte do aprendizado a assunção das consequências do ato de decidir.

Não há decisão que não seja seguida de efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso a decisão é um processo responsável. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia é um processo, não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, ou seja, que respeitam a liberdade. Ensinar exige tomada consciente de decisões. Voltemos à questão central desta parte do texto - a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo.

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto a que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, reacionariamente, pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. E que dizer de educadores que se dizem progressistas, mas de prática pedagógica-política eminentemente autoritária? A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade do ser humano, que se funda em sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente disso, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à ética quanto pode transgredi-la. Se a educação não pode tudo, pode alguma coisa fundamental. Se a educação não é a chave das mudanças, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.

O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade nem tampouco é a perpetuação do status quo.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da Verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos & falar com eles. Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação, enquanto instrumento de apreciação do que fazer, de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho para o falar com. Quem tem o que dizer, tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que o sujeito saiba não ser o único a ter algo a dizer. Mais ainda, que esse algo, por mais importante que seja, não é a verdade alvissareira por todos esperada.

Por isso é que acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, para que este diga, fale, responda. É preciso enfatizar - ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, torne-se capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Aceitar e respeitar a diferença é uma das virtudes sem a qual a escuta não pode acontecer. Tarefa

essencial da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a i das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor é o que diz respeito à força, às vezes, maior do que pensamos da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair.

A ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna míopes. No exercício crítico de minha resistência ao poder da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como dono da verdade.

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir do pressuposto que devo conquistá-los, não importa a que custo, nem tampouco temer que pretendam conquistar-me. É no respeito às diferenças entre mim e eles, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneio ou do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante.

Como educadores progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la. Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão entregues ou disponíveis ao que vier. Ensinar exige querer bem aos educandos. O que dizer e o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

O que não posso, obviamente, permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores. Nunca idealizei a prática educativa. Em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que fazer de anjos. Jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais.

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. Estou convencido de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me faz necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Certos arrogantes, pela simplicidade, se fariam gente melhor.

Exigências do Ensinar

Ensinar Exige Segurança, Competência Profissional e Generosidade

O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Há professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade, pois a arrogância que nega a generosidade nega também a humildade. A autoridade docente autoritária, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se.

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco.

Assim, me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os anseios de construção da autoridade dos educandos.

Ensinar exige Comprometimento

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo.

Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, a avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Ensinar exige compreender que a Educação é uma Forma de Intervenção no Mundo

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. (...). Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Ensinar Exige Liberdade e Autoridade

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra.

A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário.

Ensinar Exige Tomada Consciente de Decisões

Voltemos à questão central que venho discutindo nesta parte do texto: a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas a respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração

pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade.

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político pedagógica.

Ensinar Exige Saber Escutar

Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que mecanismos que o minimizam.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação.

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade.

Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

Ensinar Exige Reconhecer que a Educação é Ideológica

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a dos à "fereza" da ética do mercado.

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a aposta no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de que transgride a própria ética.

É exatamente por causa de tudo isso que como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir, das coisas, dos acontecimentos.

Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes:

"O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz."
"Em defesa de sua honra, o marido matou a mulher."
"Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?"
"Essa gente é sempre assim: damos-lhe os pés e logo quer as mãos."
"Nós já sabemos o que o povo quer e do que precisa. Perguntar-lhe seria uma perda de tempo."
"O saber erudito a ser entregue às massas incultas é a sua salvação."
"Maria é negra, mas é bondosa e competente."
"Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso".
"Você sabe com quem está falando?"
"Que vergonha, homem se casar com homem, mulher se casar com mulher."
"É isso, você vai se meter com gentinha, é o que dá."
"Quando negro não suja na entrada, suja na saída."
"O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto."
"Você não precisa pensar. Vote em fulano, que pensa por você."
"Você, desempregado, seja grato. Vote em quem ajudou você. Vote em fulano de tal."
"Está se vendo, pela cara, que se trata de gente fina, de trato, que tomou chá em pequeno e não de um pé-rapado qualquer."

“O professor falou sobre a Inconfidência Mineira.”
“O Brasil foi descoberto por Cabral.”

Assim, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.

Ensinar Exige Disponibilidade Para o Diálogo

Dessa forma, como professor não se deve poupar oportunidades para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental, o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante.

E como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo. E isso não é fácil.

Ensinar Exige Querer Bem aos Educandos

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Assim, a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Dessa forma a rigosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me faz necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.

Fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica: O Homem e o Trabalho

Para entender as implicações e as possibilidades de um projeto educativo comprometido com a mudança da sociedade, e preciso ter uma visão de ser humano e sua relação com o trabalho.

O homem como espécie e um ser natural, isto e, e um ser composto biologicamente, mas que não está acabado, pois sua constituição depende das suas relações sociais. A diferença entre a espécie humana e as outras espécies animais dá-se em decorrência do trabalho.

Enquanto as outras espécies se adaptam a realidade satisfazendo suas necessidades, o homem modifica a realidade pelo trabalho, transformando-a para atender suas necessidades que se vão complexificando na medida do desenvolvimento de sua realidade. O trabalho, portanto, atividade essencialmente humana, e o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente.

E a atividade consciente, com finalidade e intencionalidade de satisfação de suas necessidades, que o torna um ser humanizado.

Concordando com Engels[110]: ***“Os animais só podem utilizar a natureza e modifica-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: Domina-a. Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na forca do trabalho”.***

O trabalho humano pode ser material ou não material. No caso do trabalho material, sua produção é a garantia de subsistência, e a produção de objetos tendo o homem como sujeito. Já a produção não material se caracteriza pelo trabalho produtor de ideias, valores, símbolos, conceitos, habilidades.

A educação e trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende

[110] *ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Neue Zeit. 1986.*

do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando).

As duas categorias de trabalho (material e não material) estão intimamente relacionadas, pois o homem planeja, antecipa mentalmente sua ação sobre o objeto e, portanto, para a realização do trabalho material, o homem realiza um trabalho não material.

No momento em que o modo de produção capitalista inverte a posição do homem em relação ao trabalho, ou seja, o homem deixa de ser sujeito e passa a ser objeto, o trabalho se torna fragmentado e perde seu sentido humanizado. Estão criadas as condições para o processo de alienação.

A separação entre trabalhador e o produto de seu trabalho, ou seja, a divisão social do trabalho determina a alienação, pois torna o trabalho algo empobrecido e que não enriquece o desenvolvimento humano. Portanto, divisão social do trabalho significa colocar o homem como mercadoria: sua produção representa seu valor e seu valor só e considerado quando contribui para a acumulação do capital.

Segundo Marx[111]: “O ser alheio ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, a serviço do qual está o trabalho e para cuja fruição está o produto do trabalho, só pode ser o homem mesmo. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder alheio estando frente a ele, então isto só e possível pôr o produto do trabalho pertencer a um outro homem fora do trabalhador. Se a sua atividade lhe e tormento, então tem que ser *fruição* a um outro e a alegria de viver de um outro. Não os deuses, não a natureza, só o homem mesmo pode ser este poder alheio sobre os homens”.

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos a sociedade na qual estão inseridos.

Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários a humanização e de métodos igualmente adequados a apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola do capitalismo abre portas a todo tipo de organização não escolar, enfatiza a experiência e valoriza, por conseguinte o indivíduo particular e sua subjetividade.

Se por um lado a história de vida é fundamental na formação do sujeito em sua totalidade, por outro lado a secundarizarão da educação escolar representa minimizar conteúdos e formas de assimilação dos conhecimentos historicamente construídos. Consequentemente, significa contribuir para o projeto neoliberal que impede a ação dos homens na realidade concreta.

Estas novas referências, apresentadas por discursos bastante sedutores, sobre valorização da pessoa e sua subjetividade, sobre a importância dos conhecimentos adquiridos experiencial mente, sobre a criatividade da atividade docente, sobre a articulação entre aprendizagem e cotidiano, representam, outrossim, estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional.

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensina-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, adaptar-se-ão a ela pela primazia da alienação.

Alienação docente: Implicações na Construção do Conhecimento

E preciso não perder de vista que a educação, apesar de sua fundamental importância na conscientização das massas, não é redentora da humanidade, pois pertence a um sistema de instituições sociais, sendo necessário considerar que todos os fatores sociais agem (ou deveriam agir) dialeticamente.

Para refletir sobre a atuação do professor, e preciso considerar as condições concretas de realização de seu trabalho, pois a idealização deve servir-nos como aquilo que buscamos, mas deve ser pensada a partir daquilo que vivemos.

Os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora.

E preciso compreender está imersão acrítica em seu contexto histórico. A partir do final da década de 1980, aumentou a demanda pela escola, mas sua qualidade não acompanhou o número de vagas oferecidas, o que fez que os alunos provenientes de melhores condições financeiras migrassem para as escolas privadas; o professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, os salários tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para a minimização do *status* do professor. Além disso, a culpabilizacao do professor pelos males da escola coloca o educador em condição de ser necessário ou desnecessário, tanto para a classe dominante como para a classe trabalhadora,

[111] *MARX, K. O trabalho alienado, 1844.*

dependendo do projeto com o qual está comprometido. Esse comprometimento, por sua vez, depende do nível de consciência profissional do docente em relação ao seu poder de transformação na pratica pedagógica.

A crise das instituições educacionais *é* uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal e apenas uma parte. A questão central da atual contestação das instituições educacionais não são simplesmente o tamanho das classes, a inadequação das instalações de pesquisas, mas a razão de ser da própria educação.

A educação, portanto, está diretamente relacionada a organização social em suas múltiplas relações. Daí decorrem os interesses políticos e econômicos em manter a educação em plano de menor importância. Preocupar-se com a educação transformadora significa investir no sistema educacional e formar intelectuais orgânicos.

Porém, esse não é um projeto capitalista e precisa ser compreendido em sua essência, pois o neoliberalismo procura mascará-lo com os conceitos de globalização, integração, flexibilidade, competitividade etc., que são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Escola: Que espaço é esse?

A escola é uma instituição social, cujo papel especifico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que são necessárias as novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente.

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizado), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor e, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento.

Nas diferentes teorias educacionais, encontra-se a visão de escola, professor e aluno que norteia cada uma delas e consequentemente e possível reconhecer nesses modelos a manutenção do *status quo* ou a luta para fazer da escola um espaço democrático e contribuinte para as transformações da sociedade.

Teorias Não Críticas

Na sociedade capitalista, a educação tem duas funções:
A) Qualificação de mão de obra;
B) Formação para o controle político.

Assim como já descrito anteriormente, essas funções respondem a sociedade de classes, pois em sua função de formação para o controle político serão preparados aqueles que determinarão os rumos da sociedade enquanto as mãos de obra mantem a estrutura social.

Todas as teorias deste grupo desempenharam e ainda desempenham grande poder sobre as práticas pedagógicas exercidas, tendo a ação da escola como a de adequação do indivíduo a sociedade.

A chamada escola tradicional tem o ensino centrado na autoridade do professor, os conteúdos não estão relacionados a realidade e o aluno deve aprender pela repetição e memorização. No entanto, ao longo do tempo essa escola foi sendo progressivamente criticada por não conseguir realizar seu desiderato de universalização nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos.

A educação tradicional esteve ligada a fase revolucionaria da burguesia, defendendo o princípio de que todos os seres humanos nascem essencialmente iguais, ou seja, nascem uma tabula rasa, que se contrapunha a concepção medieval, segundo a qual os seres humanos nasceriam essencialmente diferentes e defendia a reforma da sociedade substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual”

Essa escola, estava articulada a um processo político de superação da Idade Média e consolidação da burguesia e sua ordem democrática no poder.

Não se podem ignorar as insuperáveis limitações da pedagogia tradicional, as quais decorrem principalmente do fato de que se trata de uma pedagogia burguesa e, como tal, desconsidera inteiramente a existência da luta de classes e suas implicações para a produção e distribuição social do conhecimento, da mesma forma que transforma o conhecimento ensinado na escola em algo destituído de historicidade.

Mas não foi por essa razão que a escola tradicional passou, no final do século XIX e início do século XX, a ser alvo das críticas dos defensores da “nova pedagogia.

Tais críticas tem sua origem social no fato de que a burguesia precisava recompor sua hegemonia e, nesse contexto, tornou-se necessário articular ideologicamente a escola a uma perspectiva não mais centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social, mas sim a uma concepção da escola como espaço de respeito a individualidade, a atividade espontânea e as necessidades da vida cotidiana dos indivíduos.

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham a dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionaria, isso fazia sentido, quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Este, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em consequência, já se tornara classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade e sempre revolucionaria. Enquanto a burguesia era revolucionaria, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante - uma vez consolidada no poder -, não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente.

Dessa forma, a burguesia passa a propor uma pedagogia que legitima a diferença entre os homens, a pedagogia da existência, que vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse momento, a classe revolucionaria e outra: não e mais a burguesia, e exatamente aquela classe que a burguesia explora.

A teoria educacional que toma corpo a partir de então, a pedagogia nova, afirma que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que tem menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

Em verdade, o que está por trás dessa “aceitação” e a validação das desigualdades como algo natural e impossível de ser superado.

Assim, o eixo da questão pedagógica, antes centrado no conteúdo, no professor e na defectividade, agora se desloca para os métodos ou processos pedagógicos, para o aluno e para a não defectividade, tratando-se de uma teoria onde o importante não e aprender, mas aprender a aprender.

Segundo os preceitos da Escola Nova, a educação deve contribuir para que todos os indivíduos sejam aceitos na sociedade com suas diferenças, sejam elas quais forem. Assim, deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto logico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivíssimo para o não diretivíssimo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Esse tipo de escola ficou restrito a pequenos grupos de elite e as redes oficiais, apesar de influenciadas por este novo pensamento, não tinham condições (materiais inclusive) de acompanhar as características do trabalho escola novista. Como consequência, rebaixou-se o nível de ensino destinado a classe trabalhadora, que não mais tinha na escola o espaço singular de acesso ao conhecimento elaborado, pois este ficou em segundo plano.

Na atualidade, remontando ao movimento da pedagogia nova (ou escolanovismo), as pedagogias do “aprender a aprender” têm se firmado hegemonicamente, sendo diferentes discursos variantes de uma mesma concepção.

O universo ideológico ao qual estão ligadas essas pedagogias e o neoliberalismo e o pós-modernismo. Ainda que os intelectuais pós-modernos não aceitem essa associação, e difícil não fazer essa aproximação tendo em vista que compartilham de diversos aspectos que convergem para a ideologia da sociedade capitalista.

Um aspecto que pode ser destacado e a concepção de conhecimento para o neoliberalismo e para o pós-modernismo. No caso do primeiro, valoriza-se o conhecimento tácito. Para o segundo, o conhecimento e relativo, trata-se de uma construção mental individual ou coletiva que não tem o poder de se apropriar objetivamente da realidade, reduzindo-se a sinais, convenções e práticas culturalmente justificadas. Trata-se do discurso de um grupo, um significado compartilhado por um grupo social (daí pensar a escola como espaço de negociação de significados e conteúdos e não como espaço de transmissão assimilação de conhecimento).

Analisando as definições de Vygotsky[112] para conceitos cotidianos e conceitos científicos, explica que os conceitos cotidianos estão relacionados à aparência, ao imediatamente observável, que, de forma fragmentada e primária, é a manifestação externa das coisas. Já os conceitos científicos estão mediados por um conjunto (sistema) de conceitos e são compreendidos pela "análise científica". Trata-se da essência das coisas de forma complexa em oposição à aparência; é o diferencial da ciência: demonstrar as coisas em sua totalidade e complexidade pelas mediações teóricas abstratas.

Para Saviani, a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada.

Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever.

Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

O currículo escolar, na perspectiva do "aprender a aprender", perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às vivências e cultura cotidiana do aluno. Os conhecimentos historicamente construídos e acumulados na história humana são caracterizados negativamente como saberes descontextualizados e fragmentados, porque não estão relacionados à vida cotidiana.

Para essas pedagogias, portanto, a educação não está centrada em adquirir conhecimento (domínio de conteúdos), mas sim no processo da aprendizagem. Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado; tornam-se dóceis aos desígnios do capitalismo; a exploração do homem pelo homem é naturalizada e a classe dominante isenta-se da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos.

Em contraposição a esse posicionamento de esvaziamento do currículo e de distorção das atividades nucleares da escola, Saviani define currículo como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.

E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar.

Para exemplificar essa descaracterização, o autor recorre ao dia a dia das escolas, que passam todo o ano letivo se dedicando a atividades que se tornam centrais, quando deveriam apenas servir ao enriquecimento do currículo: Carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Festas Juninas, Folclore, Semana da Pátria, Semana da Criança etc.

O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado [idem, ibidem].

Finalmente, na tendência tecnicista todo o sistema educacional é organizado por especialistas "supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais", cabendo ao professor executar técnicas que garantam a aprendizagem de conteúdos que estão restritos a informações técnicas, sem permitirem discussões que considerem outros pontos de vista. Tanto professores quanto alunos não são mais elementos centrais do processo educativo, pois a organização racional, que proporcione a eficiência e a produtividade, será o componente principal desta pedagogia preocupada em "formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade".

Teorias Crítico Reprodutivistas

Nas teorias crítico-reprodutivistas, estão as teorias da escola como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do Estado e da escola dualista.

A violência simbólica é exercida pelo poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos franceses, escreveram sobre o fenômeno escolar. Os autores de Os herdeiros (1964) e A reprodução (1970) deixam claro que a escola não é

[112] *Existem diferentes grafias para o nome de Vigotski. Aqui será adotada esta forma ("Vigotski"), mas se preservarão as diferentes grafias utilizadas em obras citadas neste trabalho.*

desvinculada do contexto social em que está inserida, mas sim marcada pelo sistema social e, portanto, sob o véu de neutralidade, acaba por reproduzir as diferenças de classes, o que se traduz numa violência simbólica. Desta forma, a cultura torna-se instrumento de poder, pois legitima a ordem vigente.

A teoria da escola como aparelho ideológico de Estado representa a reflexão feita por Louis Althusser, filósofo francês, a partir do pensamento de Marx, sobre a seguridade da produção por meio da garantia de reprodução de suas condições materiais.

As condições materiais que estão postas na transformação da natureza em cultura se dão por meio da ideologia. A exploração e a dominação de uma classe são veladas, de forma que a classe trabalhadora acredita serem valores universais aqueles impostos pela classe dominante.

O Estado, como aparelho repressivo (em que o indivíduo respeita as leis para não ser punido) e ideológico (instituições que garantem a dominação pela ideologia), visa garantir a ordem vigente, tendo como um de seus instrumentos a escola.

Roger Establet e Christian Baudelot, utilizando a matriz teórica marxista, retomando Althusser e criticando Bourdieu e Passeron em alguns pontos, escrevem sobre a divisão da escola e desenvolvem a teoria da escola dualista, na qual a escolarização atende de maneiras diferentes a burguesia e o proletariado, tendo, portanto, a escola, a função de reproduzir as divisões sociais entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Esse grupo de teorias deve ser considerado crítico porque compreende a educação em sua relação com a sociedade e influenciou estudos sobre a educação (na América Latina, especialmente na década de 1970). Porém, como chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de 'teorias crítico-reprodutivistas'". Nesse sentido, essas teorias, ao mesmo tempo em que desvelaram a articulação da educação com os interesses da burguesia, também propagaram o pessimismo entre os educadores, impactados com a impossibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade.

Teorias Críticas

Designam teorias que fazem uma análise crítica da sociedade e, consequentemente, da educação, sendo que o posicionamento delas é de que a educação, como fenômeno social, é determinada pelas classes sociais opostas, com interesses, valores e comportamentos diversos.

Podem-se localizar dois grandes grupos nas teorias críticas. No primeiro grupo, as propostas inspiradas nas concepções libertadora e libertária e no segundo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

No caso das teorias do primeiro grupo, pode-se afirmar que elas estão centradas "no saber do povo e na autonomia de suas organizações [preconizando] uma educação autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar".

Já nas teorias do segundo grupo, a centralidade está na educação escolar, com valorização do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado.

Assim, essa tendência aglutinou representantes cuja orientação teórica predominantemente se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal.

A pedagogia histórico-crítica pertence ao grupo empenhado em fundamentar-se no materialismo histórico, contrapondo-se à pedagogia liberal. Visto que este trabalho se fundamenta nessa concepção, que se estruturou como alternativa ao "negativismo pedagógico" que, preocupado em denunciar a reprodução capitalista atribuiu ênfase ao papel reprodutor da escola, seus fundamentos serão explicitados.

A pedagogia histórico-crítica busca compreender a história a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Nesse sentido, esta teoria pedagógica toma posição na luta de classes aliando-se aos interesses dos dominados e surge em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais. A educação escolar tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar. Desta forma, considera-se que na busca da superação das pedagogias tradicional e do "aprender a aprender" a pedagogia histórico- crítica se torna referência por sua coerência teórica e posicionamento ideológico.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

A reflexão desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica busca propor novos caminhos, para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento.

Sendo assim, os momentos propostos por esta formulação teórica serão a seguir explicitados:

A) Ponto de partida da prática educativa (prática social): etapa na qual se deve levar em conta a realidade social do educando.

Neste primeiro momento, o professor tem uma "síntese precária", pois há um conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos. Por sua vez, a compreensão dos alunos é sincrética, fragmentada, sem a visão das relações que formam a totalidade. O primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar. Com isso se quer dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social (o que não é sinônimo de demandas do cotidiano), selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas.

É importante destacar que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para a estruturação do início da ação pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento em si e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento para si.

A segunda razão, decorrente da primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que por isso não deva criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados. A experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico.

B) Problematização: momento de levantar as questões postas pela prática social. É a ocasião em que se toma evidente a relação escola-sociedade com as questões da prática social (que precisam ser resolvidas) e os conhecimentos científicos e tecnológicos (que devem ser acionados. Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas.

No momento da Problematização, o professor precisa ter claro como orientará o desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino. Além disso, seu planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno.

C) Instrumentalização: momento de oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento. Tendo sido evidenciado o objeto da ação educativa e feita a mobilização dos alunos para o conteúdo que está em questão, é preciso instrumentalizar os educandos para equacionar os problemas levantados no momento anterior, possibilitando-lhes, de posse dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, dar novas respostas aos problemas colocados. A apropriação dos instrumentos físicos e psicológicos permite a objetivação dos indivíduos, tornando "órgãos da sua individualidade" o que foi construído socialmente ao longo da história humana.

A importância dessa instrumentalização está em possibilitar o acesso da classe trabalhadora ao nível das relações de elaboração do conhecimento e não somente sua produção.

C) A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais: a elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.

E) Catarse: Momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece.

É preciso dizer que a catarse não se dá em um ponto exclusivo, pois se trata da síntese, que vai acontecendo de maneira cada vez mais aprofundada. Na verdade, a apresentação de "passos" é um recurso didático que foi utilizado para fazer analogia às pedagogias tradicional e nova, sendo mais adequado à pedagogia histórico-crítica a menção a momentos, visto a interdependência existente entre as etapas. São, portanto, momentos que se articulam toda vez que se quer ensinar algo. A Problematização exige a instrumentalização e esta nada será se não houver apropriação dos instrumentos.

O momento da catarse é parte do processo de homogeneização, que se efetiva enquanto superação da heterogeneidade da vida cotidiana. Assim, a catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana". Essa mudança, sendo parte de um processo, é caracterizada pela diferença qualitativa entre o antes e o depois da catarse. Sendo assim, o momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento. Para Saviani, nesse momento ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social.

F) Ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada): o educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora.

Quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síncrese para a síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade. O primeiro e o quinto momento são a prática social, mas dilerem no sentido de que ao final do processo essa prática se modifica em razão da aprendizagem resultante da prática educativa, produzindo alterações na qualidade e no tipo de pensamento (do empírico ao teórico).

É importante que a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica não seja incorporada como um receituário, desvencilhada de seus fundamentos teóricos, pois seu embasamento visa garantir aos dominados aquilo que os dominantes dominam, de forma que contribua para a luta pela superação de sua condição de exploração, e por isso não é concebível utilizar essa metodologia para a manutenção da ordem vigente.

Questões

01. (FUB - Pedagogo - CESPE) Quando se fala em materialismo, a figura de Karl Marx aparece como uma espécie de mito, pois provocou profundas simpatias ou violentos rancores nos mais variados grupos sociais, em diversos lugares do planeta. (A. B. Carvalho e W. C. L. Silva. Sociologia da educação. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 49 - com adaptações.) Acerca do marxismo e da educação, julgue os próximos itens.

Para os marxistas, a prática educativa é uma atividade que favorece a transformação da sociedade.

( ) Certo ( ) Errado

02. (IF/SP - Técnico em assuntos educacionais - FUNDEP) Para Freire (2001), a prática educativa é compreendida como um exercício contínuo em prol da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.

Para a prática educativa comprometida com a autonomia, é necessário, EXCETO:

(A) Querer bem aos educandos.

(B) Ter disponibilidade para o diálogo.

(C) Reconhecer que somos seres determinados pelos condicionamentos genéticos, sociais e culturais.
(D) Reconhecer que a educação é ideológica.

03. (Prefeitura de Maria Helena/PR - Professor - Educação Infantil - FAFIPA) "A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens". Esta citação corresponde à tendência pedagógica:
(A) Pedagogia Histórico-Cultural.
(B) Pedagogia Libertadora.
(C) Pedagogia Histórico-Crítica.
(D) Pedagogia Tecnicista.

04. (Prefeitura de Maria Helena/PR - Professor - Educação Fundamental - FAFIPA) "O método da concepção bancária é a opressão, o antidiálogo. Configura-se então a educação exercida como uma prática da dominação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los". Nesta citação, Paulo Freire critica a tendência pedagógica:
(A) Pedagogia Histórico-Crítica.
(B) Pedagogia Tecnicista.
(C) Pedagogia Libertadora.
(D) Pedagogia Tradicional.

Gabarito

01.Certo / 02.C / 03.C / 04.D

Comentários

01. Resposta: Certo
Como vimos no item 3, Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: O Homem e o trabalho, a escola da sociedade capitalista tem a função social de manutenção do sistema de exploração, assim, a prática educativa propicia uma transformação da sociedade, por não favorecer somente os interesses da classe dominante, na medida que oferece uma educação emancipatória com conteúdos adequados e necessários a humanização.

02. Resposta: C
No item 2, estudamos os saberes para a prática educativa, a Pedagogia da Autonomia defendida por Freire, esta define que é ensinar é uma especificidade humana, dentre as alternativas da referida questão a única que não está presente na Pedagogia da Autonomia é a de que a prática educativa é compreendida por reconhecer que somos seres determinados pelos condicionamentos genéticos, sociais e culturais, dessa forma a alternativa C é considerada incorreta.

03. Resposta: C
Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

04. Resposta: D
No final do século XIX, e início do século XX, a pedagogia tradicional passou a ser alvo das críticas dos defensores da "nova pedagogia", por defender o princípio de que todos os seres humanos nascem essencialmente iguais, ou seja, nascem uma tabula rasa, para eles essa escola, estava articulada a um processo político de superação da Idade Média e consolidação da burguesia e sua ordem democrática no poder.

Pressupostos para o Processo de Ensino e Aprendizagem

Através do seu próprio interesse, o aluno busca nos conteúdos apresentados pelo professor, fazer relação com sua realidade, para assim tornar sua experiência mais rica. Dessa forma, o novo conhecimento se apoia numa construção cognitiva que já existe, ou o professor auxilia na construção conhecimento no qual o discente ainda não dispõe. O nível de envolvimento na aprendizagem depende do interesse e disposição do aluno, além do empenho do professor no contexto da sala de aula.

A visão da pedagogia dos conteúdos desenvolve nos alunos a capacidade de processar informações e transformar a realidade em que vive. Assim, o professor precisa compreender seus alunos, o que eles dizem ou pensam e os alunos precisam fazer o mesmo em relação a ele. Essa transferência de aprendizagem só se realiza no momento da operação mental, isto é, quando **o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais nítida e ampla.**

Ao fim do processo, o aluno já deve estar preparado para o mundo adulto de modo a praticar todo o aprendizado adquirido com a ajuda do professor, como a democracia, a liderança, a iniciativa e a responsabilidade, assim como ter formação ética no sentido de pensar valores, a saber, competências do pensar no âmbito da educação moral da tomada de decisões.

O Processo de Ensino e Aprendizagem

Para Fernández[113], as reflexões sobre o estado atual do processo ensino e aprendizagem nos permite identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem.

Entre os fatores que estão provocando esse movimento podemos apontar as contribuições da Psicologia atual em relação à aprendizagem, que nos leva a repensar nossa prática educativa, buscando uma conceptualização do processo ensino e aprendizagem.

As contribuições da teoria construtivista de Piaget, sobre a construção do conhecimento e os mecanismos de influência educativa têm chamado a atenção para os processos individuais, que têm lugar em um contexto interpessoal e que procuram analisar como os alunos aprendem, estabelecendo uma estreita relação com os processos de ensino em que estão conectados.

Os mecanismos de influência educativa têm um lugar no processo de ensino e aprendizagem, como um processo onde não se centra atenção em um dos aspectos que o compreendem, mas em todos os envolvidos.

Se analisarmos a situação atual da prática educativa em nossas escolas identificaremos problemas como:

a) A grande ênfase dada a memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexão crítica e autocrítica dos conhecimentos que aprende;

b) As ações ainda são centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido e a separação entre educação e instrução.

A solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem, assim o processo de ensino e aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino e aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando.

Nesse último enfoque, considera-se a integração do cognitivo e do afetivo, do instrutivo e do educativo como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais.

A concepção defendida aqui é que o processo de ensino e aprendizagem é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno.

O instrutivo é um processo de formar homens capazes e inteligentes. Entendendo por homem inteligente quando, diante de uma situação problema ele seja capaz de enfrentar e resolver os problemas, de buscar soluções para resolver as situações. Ele tem que desenvolver sua inteligência e isso só será possível se ele for formado mediante a utilização de atividades lógicas.

[113] *FERNÁNDEZ. Fátima Addine. Didática y optimización del processo de enseñanzaaprendizaje.IN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – La Havana – Cuba,1998.*

Já o educativo, se logra com a formação de valores, sentimentos que identificam o homem como ser social, compreendendo o desenvolvimento de convicções, vontade e outros elementos da esfera volitiva e afetiva que junto com a cognitiva permitem falar de um processo de ensino e aprendizagem que tem de pôr fim a formação multilateral da personalidade do homem.

A eficácia do processo de ensino e aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação do conhecimento, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade.

Todo ato educativo obedece determinados fins e propósitos de desenvolvimento social e econômico e em consequência responde a determinados interesses sociais, sustentam-se em uma filosofia da educação, adere a concepções epistemológicas específicas, leva em conta os interesses institucionais e, depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo. A visão tradicional do processo ensino e aprendizagem é que ele é um processo neutro, transparente, afastado da conjuntura de poder, história e contexto social. O processo ensino e aprendizagem deve ser compreendido como uma política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e experiência.

Tradicionalmente, este processo tem reproduzido as relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes ao ignorarem importantes questões referentes às relações entre conhecimento x poder e cultura x política. O produto do processo ensino e aprendizagem é o conhecimento. Partindo desse princípio, concebe-se que o conhecimento é uma construção social, assim torna-se necessário examinar a constelação de interesses econômicos, políticos e sociais que as diferentes formas de conhecer podem refletir. Para que o processo ensino e aprendizagem possa gerar possibilidades de emancipação é necessário que os professores compreendam a razão de ser dos problemas que enfrentam e assuma um papel de sujeito na organização desse processo. As influências sócio-político econômicas, exercem sua ação inclusive nos pequenos atos que ocorrem na sala de aula, ainda que não sejam conscientes. Ao selecionar algum destes componentes para aprofundar deve-se levar em conta a unidade, os vínculos e os nexos com os outros componentes.

O componente é uma propriedade ou atributo de um sistema que o caracteriza; não é uma parte do sistema e sim uma propriedade do mesmo, uma propriedade do processo docente-educativo como um todo. Identificamos como componente do processo de ensino e aprendizagem:

a) Aluno - devem responder à pergunta: "quem?"
b) Problema - elemento que é determinado a partir da necessidade do aprendiz.
c) Objetivo - deve responder à pergunta: "Para que ensinar?"
d) Conteúdo - deve responder à pergunta: "O que aprender?"
e) Métodos - deve responder à pergunta: "Como desenvolver o processo?"
f) Recursos - deve responder à pergunta: "Com o quê?"
g) Avaliação - elemento regulador, sua realização oferece informação sobre a qualidade do processo de ensino aprendizagem, sobre a efetividade dos outros componentes e das necessidades de ajuste, modificações que o sistema deve usufruir.

A integração de todos os componentes forma o sistema, neste caso o processo de ensino e aprendizagem. As reflexões sobre o caráter sistêmico dos componentes do processo de ensino e aprendizagem e suas relações são importantes em função do caráter bilateral da comunicação entre professor-aluno; aluno-aluno, grupo-professor, professor-professor.

O Processo De Aprendizagem Organizacional

A questão da aprendizagem tem sido amplamente discutida, ocupando um espaço considerável em discussões educacionais e profissionais da atualidade; porém não se trata de algo totalmente novo, nem mesmo em ambientes organizacionais.

As empresas aprendem a operar a produção e vão melhorando os seus processos a partir de suas próprias experiências, alimentadas por informações advindas do mercado e da concorrência. De acordo com Bell (1984)[114], este tipo de aprendizado é **passivo**, **automático** e **não implica custos adicionais**, sendo porém **limitado**.

[114] *ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. Rev. adm. Contemp. Curitiba, v. 5, Dec. 2001.*

Há, entretanto, outras formas de aprendizagem, que exigem determinação e postura ativa, envolvendo considerável esforço e investimento. São os processos de aprendizagem por meio da mudança, da análise do desempenho, do treinamento, da contratação e da busca, detalhados a seguir:

a) A introdução de novas tecnologias ou qualquer outro elemento que aponte a necessidade de mudança, estrutural ou processual, impele as organizações à aprendizagem. As experiências e conhecimentos, positivos ou negativos, adquiridos ao longo de processos de mudança são extremamente enriquecedores, conferindo à organização um *plus* que todos os processos de aprendizagem oferecem.

b) A análise do desempenho da organização em termos produtivos também irá conduzir à aprendizagem, não só em função da apreciação do comportamento de determinados índices que indicarão a necessidade de manutenção do processo produtivo ou sua correção, mas também como decorrência da necessidade de se buscarem índices de desempenho confiáveis e expressivos.

O Contexto Organizacional Atual e o Imperativo de uma Nova Dinâmica de Aprendizagem

De fato, as tendências do mundo atual têm influenciado as organizações na busca da aprendizagem. A rápida disseminação de informações e a própria renovação do conhecimento, impulsionadas pelo avanço constante da ciência e da tecnologia, têm forçado as pessoas a renovar e a adquirir novos conhecimentos, sob pena de se tornarem obsoletas.

A necessidade de aquisição e renovação dos conhecimentos é percebida de modo individual e também organizacional. As pessoas estão dispostas a desenvolver e aumentar seus estoques de conhecimento, porque percebem as potenciais ameaças do ambiente sobre a passividade intelectual, abalando principalmente questões de segurança profissional.

As organizações precisam de capacidade criativa e de competências para se tornarem mais ágeis. Não só em termos de capacidade de resposta às mudanças, mas também em termos de capacidade para estar à frente delas.

Baseados na necessidade de transformar as organizações em organizações de aprendizagem, uma série de autores, recomendam diferentes práticas para a promoção do aprendizado organizacional, todas destacando o papel da mudança e inovação organizacional.

Esta competência para mudar e inovar implica a necessidade de a organização possuir maior expertise. Segundo Drucker *"as dinâmicas do conhecimento implicam num imperativo claro: cada organização precisa embutir o gerenciamento das mudanças em sua própria estrutura".* É, portanto, responsabilidade de cada organização tornar esta expertise disponível. Em outras palavras, além das pessoas estarem forçosamente motivadas a aprender, é papel das organizações contribuir e operacionalizar o aprendizado.

As Abordagens do Processo de Ensino

O Conhecimento humano, dependendo dos diferentes referencias, é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que condiciona conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação, etc. Dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos. Diferentes posicionamentos pessoais deveriam derivar diferentes arranjos de situações ensino aprendizagem e diferentes ações educativas em sala de aula, partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Subjacente a esta ação, estaria presente - implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não - um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, etc.

O estudo acerca das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens, no ensino brasileiro podem fornecer diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível. De acordo com Mizukami (1986)[115], algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos. A complexidade da realidade educacional deve ser considerada para não ser tratada de forma simplista e reducionista.

Nesse estudo, deve-se ter em mente seu caráter parcial e arbitrário, assim como as limitações e problemas decorrentes da delimitação e caracterização (necessárias) de cada abordagem. A professora assim, não incluiu em seus estudos a abordagem escola novista, introduzida no Brasil através do

[115] *MIZUKAMI, Maria da Graça. Ensino as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.*

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Anísio Teixeira, Gustavo Capanema e outros), a partir da década de 1930. Ela justifica sua opção por considerar que essa abordagem pode ser tomada como didaticista, por suas atribuições aos aspectos didáticos, e por possuir diretrizes incluídas em outras abordagens. Argumenta ainda que, as demais abordagens, apresentadas por ela, apresentam justificativas teóricas ou evidências empíricas. Mas reconhece que se trata de uma abordagem com possível influência na formação de professores no Brasil.

a) Abordagem Tradicional

Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistem no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro diferencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram. Como se sabe, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa ser atualizado. O ensino será centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

- Homem: o homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuam, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos.

- Mundo: a realidade é algo que será transmitido ao indivíduo principalmente pelo processo de educação formal, além de outras agências, tais como família, Igreja.

- Sociedade/Cultura: o objetivo educacional normalmente se encontra intimamente relacionado aos valores apregoados pela sociedade na qual se realiza. Os Programas exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. A reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido, e as provas e exames são necessários a constatação de que este mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno. O diploma pode ser tomado como um instrumento de hierarquização. Dessa forma, o diploma iria desempenhar um papel mediador entre a formação cultural e o exercício de funções sociais determinadas. Pode-se afirmar que as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experimentar a convergência de esforços.

- Conhecimento: parte-se do pressuposto de que a inteligência seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, anunciando leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal.

- Educação: entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola. Às vezes, coloca-se que, para que o aluno possa chegar, e em condições favoráveis, há uma confrontação com o modelo, é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente.

- Escola: a escola, é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa. Considera o ato de aprender como uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante dos alunos. Uma escola desse tipo é frequentemente utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos. As possibilidades de cooperação entre pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles.

- Ensino/Aprendizagem: a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. Seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão "impressas" nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais. Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Ignoram-se as diferenças individuais. É um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo.

- Professor/Aluno: o professor/aluno é vertical, sendo que (o professor) detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. O professor detém os meios coletivos de expressão. A maior parte dos exercícios de controle e dos de exames se orienta para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais.

- Metodologia: se baseia na aula expositiva e nas demonstrações do professor a classe, tomada quase como auditório. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita exclusivamente a escutá-lo a didática profissional quase que poderia ser resumida em dar a lição e tomar a lição. No método expositivo como atividade normal, está implícito o relacionamento professor - aluno, o professor é o agente e o aluno é o ouvinte. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno somente uma verificação a posteriori é que permitirá o professor tomar consciência deste fato. Quanto ao atendimento individual há dificuldades, pois, a classe fica isolada e a tendência é de se tratar todos igualmente.

- Avaliação: a avaliação visa a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. As notas obtidas funcionam na sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

b) Abordagem Comportamentalista

O conhecimento é uma "descoberta" e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Os comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, o conhecimento é o resultado direto da experiência.

- Homem: o homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente a hipótese de que o homem não é livre é absolutamente necessária para se poder aplicar um método científico no campo das ciências. O homem dentro desse referencial é considerado como o produto de um processo evolutivo.

- Mundo: a realidade para Skinner, é um fenômeno objetivo; O mundo já é construído e o homem é produto do meio. O meio pode ser manipulado. O comportamento, por sua vez, pode ser mudado modificando-se as condições das quais ele é uma função, ou seja, alterando-se os elementos ambientais. O meio seleciona.

- Sociedade/Cultura: a sociedade ideal, para Skinner, é aquela que implicarias um planejamento social e cultural. Qualquer ambiente, físico ou social, deve ser avaliado de acordo com seus efeitos sobre a natureza humana. A cultura, é representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantém através dos tempos.

- Conhecimento: o conhecimento é o resultado direto da experiência, o comportamento é estruturado indutivamente, via experiência.

- Educação: a educação está intimamente ligada à transmissão cultural. A educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo /ambiente.

- Escola: a escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter.

- Ensino/Aprendizagem: é uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada.

- Professor/Aluno: aso educandos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos.

- Metodologia: nessa abordagem, se incluem tanto a aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, quanto formas de reforço no relacionamento professor-aluno.

- Avaliação: decorrente do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.

c) Abordagem Humanista

Nesta abordagem é dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano. Da ênfase ao crescimento que dela se resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. O professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências do aluno o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

- Homem: é considerado como uma pessoa situada no mundo. Não existem modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir a ser. O objetivo do ser humano é a auto realização ou uso pleno

de suas potencialidades e capacidades o homem se apresenta como um projeto permanente e mau acabado.

- Mundo: o mundo é algo produzido pelo homem diante de si mesmo. O mundo teria o papel fundamental de crias condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento do seu potencial inerente. A ênfase é no sujeito mais uma das condições necessárias para o desenvolvimento individual é o ambiente. Na experiência pessoal e subjetiva o conhecimento é construído no decorrer do processo de vir a ser da pessoa humana. É atribuída ao sujeito papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. O conhecimento é inerente à atividade humana. O ser humano tem curiosidade natural para o conhecimento.

- Educação: trata-se da educação centrada na pessoa, já que nessa abordagem o ensino será centrado no aluno. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitam a aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação que soubessem aplicar-se a aprendizagem no que lhe servirão de solução para seus problemas servindo-se da própria existência. Nesse processo os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno. Autodescoberta e autodeterminação são características desse processo.

- Escola: a escola será uma escola que respeite a criança tal qual é, que ofereça condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo possibilitando a autonomia do aluno. O princípio básico consiste na ideia da não interferência com o crescimento da criança e de nenhuma pressão sobre ela. O ensino numa abordagem como esta consiste num produto de personalidades únicas, respondendo as circunstâncias únicas num tipo especial de relacionamentos. A aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal.

- Professor/Aluno: cada professor desenvolverá seu próprio repertório de uma forma única, decorrente da base percentual de seu comportamento. O processo de ensino irá depender do caráter individual do professor, como ele se relaciona com o caráter pessoal do aluno. Assume a função de facilitador da aprendizagem e nesse clima entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na existência do estudante. Isso implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes a aprendizagem que tem significado para eles. As qualidades do professor podem ser sintetizadas em autenticidade compreensão empática, aceitação e confiança no aluno.

- Metodologia: não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem. Cada educador eficiente deve elaborar a sua forma de facilitar a aprendizagem no que se refere ao que ocorre em sala de aula é a ênfase atribuída a relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas que possibilite liberdade para aprender.

- Avaliação: só o indivíduo pode conhecer realmente sua experiência, só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo. O aluno deverá assumir formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende, com responsabilidade. As relações verticais impostas por relações EU - TU e nunca EU - ISTO; as avaliações de acordo com padrões prefixados, por auto avaliação dos alunos. Considerando-se, pois, o fato de que só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, está só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo.

d) Abordagem Cognitivista

A organização do conhecimento, processamento de informações estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc.

- Homem/Mundo: o homem e mundo serão analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto.

- Sociedade/Cultura: os fatos sociológicos, pois, tais como regras, valores, normas, símbolos etc. De acordo com este posicionamento, variam de grupo para grupo, de acordo como o nível mental médio das pessoas que constituem o grupo.

- Conhecimento: o conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

- Educação: o processo educacional, consoante a teoria de desenvolvimento e conhecimento, tem um papel importante, ao provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses adequados ao nível de desenvolvimento em que a criança vive intensamente (intelectual e afetivamente) cada etapa de seu desenvolvimento.

- Escola: segundo Piaget, a escola deveria começar ensinando a criança a observar. A verdadeira causa dos fracassos da educação formal, diz, decorre essencialmente do fato de se principiar pela

linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias ou narradas etc.) ao invés de o fazer pela ação real e material.

- Ensino/Aprendizagem: um ensino que procura desenvolver a inteligência deverá priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

- Professor/Aluno: ambos os polos da relação devem ser compreendidos de forma diferente da convencional, no sentido de um transmissor e um receptor de informação. Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

- Metodologia: o desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo como o meio, por meio das ações do indivíduo. A ação do indivíduo, pois, é centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.

- Avaliação: a avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida.

e) Abordagem Sócio Cultural

Pode-se situar Paulo Freire com sua obra, enfatizando aspectos sócio-político-cultural, havendo uma grande preocupação com a cultura popular, sendo que tal preocupação vem desde a II Guerra Mundial com um aumento crescente até nossos dias.

- Homem/Mundo: O homem está inserido no contexto histórico. O homem é sujeito da educação, onde a ação educativa promove o próprio indivíduo, como sendo único dentro de uma sociedade/ambiente.

- Sociedade/Cultura: O homem alienado não se relaciona com a realidade objetivo, como um verdadeiro sujeito pensante: o pensamento é dissociado da ação.

- Conhecimento: A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização.

- Educação: Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque.

- Escola: Deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização o que indica uma escola diferente de que se tem atualmente, coma seus currículos e prioridades.

- Ensino/Aprendizagem: Situação de ensino-aprendizagem deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A estrutura de pensar do oprimido está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma. Resultando consequências tais como:

a) ser ideal é ser mais homem.
b) atitude fatalista
c) atitude de auto desvalia
d) o medo da liberdade ou a submissão do oprimido.

- Professor/Aluno: A relação entre o professor e o aluno é horizontal. Professor empenhado na prática transformadora procurará desmitificar e questionar, junto com o aluno.

- Metodologia: Os alunos recebem informações e analisam os aspectos de sua própria experiência existencial, utilizando situações vivenciais de grupo, em forma de debate Paulo Freire delineou seu método de alfabetização.

Características:

a) ser ativa
b) criar um conteúdo pragmático próprio
c) enfatiza o diálogo crítico

As Abordagens do Processo de Ensino, Aprendizagem e o Professor

Segundo Mizukami, a partir de análises feitas sobre as diferentes abordagens do processo ensino aprendizagem pôde-se constatar que certas linhas teóricas são mais explicativas sobre alguns aspectos em relação a outros, percebendo-se assim a possibilidade de articulação das diversas propostas de explicação do fenômeno educacional. Ela procura fazer uma sistematização válida de conceitos do fenômeno estudado. Mesmo com teorias incompletas por estarem ainda em fase de elaboração ou reelaboração, faltando validação empírica ou confronto com o real. Lembrando ainda as teorias não são as únicas fontes de resposta possíveis e incorrigíveis, pois (...) elas são elaboradas para explicar, de

forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática.

Mizukami ainda critica a formação de professores colocando que o aprendido pelos professores nada tinha a ver com a prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. A experiência pessoal refletiria um comportamento coerente por parte do educador, pondo fim assim ao permanente processo de discussão entre teoria e prática. Uma possível solução seria repensar os cursos de formação de professores, voltando as atenções principalmente para as disciplinas pedagógicas que analisam as abordagens do processo ensino aprendizagem, procurando articulá-los à prática pedagógica. Também é discutida uma forma de aproximar cada vez mais as opções teóricas existentes analisando e discutindo as vivências na prática e a partir da prática, se pudesse discutir e criticar as opções teóricas confrontando com a mesma prática. É tentar criar teorias através da prática, analisando o cotidiano e questionando, evitando-se assim a utilização de *Receituários* pedagógicos, que é o que a autora chama de seguir cegamente a teoria ignorando a prática.

Um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente.

Alguns dados revelam que são preferidas pelos professores as abordagens cognitivista e sociocultural deixando as abordagens tradicional e comportamentalista em segundo plano. E também que a abordagem que mais faz sucesso neste momento histórico é a cognitivista. Na abordagem cognitivista piagetiana e a preferida pelos professores, desde que o aluno se encontre em um ambiente que o solicite devidamente, e que tenha sido constatada a ausência de distúrbios biológicos ligados preponderantemente à atividade cerebral, ele terá condições de chegar ao estágio das operações formais. Não se justificam nem se legitimam, por esta abordagem, desigualdades baseadas nas potencialidades de cada um, tal como poderia decorrer dos princípios escola novistas. Estaria neste detalhe, talvez de grande importância, já que o determinismo biológico age mais em função de determinar desenvolvimento, do que de determinar máximos de desenvolvimento para cada sujeito, a ideia que despertaria maior interesse para um trabalho realizado por um profissional com as idiossincrasias de um educador.

De forma genérica tanto o cognitivismo, humanismo e comportamentalismo apresentam aspectos escola novistas que os colocam contra a escola tradicional. Um outro elemento a ser considerado é a ligação entre o desenvolvimento intelectual e os ideais apregoados pelo ensino tradicional elaborado através dos séculos. Concluindo, de todas as abordagens analisadas obteve-se quase plenamente preferência dos professores pela abordagem cognitivista por que esta abordagem se baseia numa teoria de desenvolvimento em grande parte válida, e também a abordagem sociocultural que complementa o desenvolvimento humano e genético com aspectos socioculturais e personalistas. Sendo que a abordagem sociocultural está impregnada de aspectos humanistas característicos das primeiras obras de Paulo Freire. O ideário pedagógico de alguns professores não segue nenhuma das abordagens, e são classificados como tendência indefinida dentre as demais abordagens.

A Educação para além do Capital

A educação para além do capital é um texto publicado a partir da conferência pronunciada por István Mészáros[116], por ocasião da abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Junho de 2004, em Porto Alegre.

O texto, partindo de três epígrafes atribuídas pelo autor a Paracelso, pensador do Século XVI, a José Martí, político, poeta e pensador cubano, e a Marx, em Teses sobre Feuerbach, traz a análise com vistas à urgente necessidade de se instituir uma mudança que nos leve para além do capital, “no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo”.

O exame discute as relações íntimas entre processos educacionais e processos sociais amplos de reprodução do capital em quatro aspectos básicos: **Primeiro**, no embate entre os parâmetros estruturais do capital - que se colocam com uma lógica irreversível e incontestável - e a necessidade de romper com essa lógica para a criação de uma alternativa educacional diferente, mediante a natureza irreformável do capital como totalidade reguladora sistêmica; **Segundo**, na clareza de que as possíveis soluções não podem ser formais, apenas como alterações superficiais, mas devem atingir o patamar de mudança essencial, abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade e seus processos de internalização dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital; **Terceiro**, na compreensão de

[116] *MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.*

que apenas uma ampla concepção de educação pode assegurar a luta pelo objetivo de mudança radical requerida e a aquisição de instrumentos de pressão capazes de provocar o rompimento com a lógica mistificadora do capital; **Quarto**, na defesa de que o papel da educação é estratégico tanto para a mudança das condições objetivas de reprodução quanto para a auto mudança dos indivíduos envolvidos na luta pela construção de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente.

Na primeira seção do texto, evidencia-se a ideia de que as reformulações que possam acontecer na educação são inconcebíveis sem a transformação também no quadro social. O autor recusa a noção de reforma que se proponha apenas a correções marginais, mantendo intactas as estruturas fundamentais da sociedade e conformando-se às exigências da lógica do capital. Para Mészáros, esta modalidade utiliza-se das reformas educacionais para apenas remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, mas não elimina os "fundamentos causais e profundamente enraizados". Para o autor, "limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa"[117].

Exemplificando: Mészáros examina a experiência de Adam Smith, economista político, e de Roberto Owen, reformador social educacional utópico. Sobre Smith, atesta que mesmo que este ilustre iluminista reconheça o impacto negativo do sistema sobre a classe trabalhadora, sua análise atribuindo ao "espírito comercial" a causa do problema é incapaz de se dirigir às causas reais, reduzindo seu esforço de expressar sua preocupação humanitária a um círculo vicioso de apontar apenas "os efeitos condenados", dando assim prevalência aos limites objetivos da lógica do capital. Ao tratar da posição de Robert Owen, reconhece sua posição de denúncia da exploração e instrumentalização do empregado pelo empregador, mas condena no seu discurso - com marcas de parcialidade, gradualismo e circularidades - sinais de conformação aos debilitantes limites do capital.

Neste caso, Mészáros observa que Owen "não pode escapar à auto-imposta camisa de força das determinações causais do capital". Numa conclusão ao tópico, o autor lembra que "[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema".

A persecução de estratégias de rompimento com o controle exercido pelo capital é explicitada na segunda seção do texto com a defesa de que as soluções devem ser buscadas não apenas na dimensão formal, mas no que é essencial. O autor reconhece que a educação institucionalizada serviu, nos últimos 150 anos para fornecer condições técnicas e humanas à expansão do capital, ao mesmo tempo em que contribuiu para instalar valores que legitimam os interesses dominantes e que negam alternativas possíveis a esse modelo. Distanciando-se de uma posição reprodutivista, assim advoga que não basta simplesmente reformar o sistema escolar formal estabelecido, porque isso traduziria apenas uma mudança institucional isolada. "O que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas". A internalização, entendida como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem estabelecida, insere-se como instrumento que conforma a totalidade das práticas sociais, entre elas, a educação, ao interesse do capital.

Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente[118].

A tarefa acima requerida aparece na terceira seção, condicionada ao fortalecimento de uma concepção de educação ampla e mais profunda, nos moldes de Paracelso, vendo a "aprendizagem como nossa própria vida".

Neste rumo, o autor se coloca, a exemplo de Gramsci, contra a visão tendenciosamente elitista e estreita de educação que pleiteia o domínio da instituição educacional formal como único espaço de educação e define a educação e a atividade intelectual como possibilidade apenas dos que são designados para "educar" e para governar, em detrimento da maioria, à qual é reservado o papel de objeto de manipulação. Mészáros assevera a posição profundamente democrática de Gramsci como o caminho mais claro para a concepção ampla de educação, na qual todo ser humano contribui para a formação de uma concepção de mundo ao mesmo tempo em que pode contribuir para manter ou mudar esta concepção. A educação, reconhecida, no seu entendimento amplo, é um processo contínuo de aprendizagem. "Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical". A reforma significa, segundo o autor, desafiar as formas atualmente dominantes de internalização existentes no sistema educacional formal, pôr em execução urgentemente uma atividade de "contra internalização"

[117] *Mészàros -A educação para além do capital, 2ª. ed Boitempo, 2008*
[118] *Idem 5.*

coerente e sustentada na direção da criação de uma alternativa ao que já existe. Significa que a educação formal precisa desatar-se do revestimento da lógica do capital e mover-se em direção a práticas educacionais mais abrangentes O bem sucedido processo de redefinição da tarefa da educação formal num espírito orientado para a construção de uma alternativa hegemônica à ordem existente irá contribuir para romper com a lógica do capital não somente em seu campo, mas em toda a sociedade.

No quarto tópico, Mészáros trata a educação como uma "transcendência positiva da auto alienação do trabalho". A análise atesta as condições desumanizantes da alienação em que vivemos e afirma que, para a mudança dessa condição, exige-se uma intervenção consciente em todos os domínios e níveis da existência individual e social, "em toda a nossa maneira de ser". O autor considera que estando na raiz de todos os tipos de alienação a historicamente revelada alienação do trabalho, torna-se possível superar a alienação com a reestruturação radical de nossas condições de vida estabelecida até então, já que o processo histórico se constitui pelo próprio trabalho. Mas isso não pode ser apenas uma questão de negação. Para Mészáros, "a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo"[119]. Ir para além do capital significa a realização de uma ordem social metabólica sem nenhuma relação nem ranços com a ordem anteriormente hegemônica. Por essa razão,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente

Para esse fim, a universalização da educação e a universalização do trabalho são peças fundamentais, sem as quais não pode haver solução para a auto alienação do trabalho. Tal realização pressupõe necessariamente a igualdade verdadeira - substancial e não apenas formal - de todos os seres humanos. Apenas na perspectiva de ir além do capital essa universalização e igualdade podem ser vistas, porque a educação para além do capital almeja uma ordem social qualitativamente diferente.

No nosso dilema histórico definido pela crise estrutural do capital global, época onde se evidencia uma condição histórica de transição, define-se também um espaço histórico e social aberto à ruptura com a lógica do capital e à elaboração de planos estratégicos na direção de uma educação para além do capital. Nesse ambiente, a tarefa educacional é uma tarefa de transformação social, ampla e emancipadora. A educação deve ser articulada e redefinida no seu inter-relacionamento com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Questões

01. Pode-se afirmar que: "O processo de ensino e aprendizagem não é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno".

( ) Verdadeiro ( ) Falso

02. Sobre a abordagem comportamentalista, é correto afirmar que: "A organização do conhecimento, processamento de informações estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc.".

( ) Verdadeiro ( ) Falso

03. (CEFET/RJ - Pedagogo - CESGRANRIO) O trecho indica amplos desafios para a prática docente. "Um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente". (MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. p. 109.)

Sobre as diferentes abordagens pedagógicas, aquela que considera a relação professor-aluno como não imposta, que permite que o educador se torne educando e a aprendizagem seja favorecida pela mediação é a:

(A) tradicional
(B) humanista
(C) comportamentalista
(D) ambientalista
(E) sócio-histórico-cultural

[119] *RABELO, C. D. Educação Para Além do Capital. Revista Resenha: A Eletrônica Arma da Crítica. N.º 4. 2012.*

Gabarito

01.Falso / 02.Falso / 03.E

Comentários

01. Resposta: Falso

O processo de ensino é justamente o oposto, já que, é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno.

02. Resposta: Falso

As características dadas remetem às características da abordagem cognitivistas, por isso a questão é falsa. Sendo características da abordagem comportamentalista, o conhecimento como uma descoberta nova realizada pelo indivíduo, assim para os comportamentalistas a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, o conhecimento é o resultado direto da experiência.

03. Resposta: E

Para a autora Mizukami, o processo de ensino e aprendizagem ocorre através de uma abordagem sociocultural, dessa forma o professor e o aluno se colocam em uma relação horizontal, onde ambos se posicionam como sujeitos do ato de aprender, porém o educador tem a tarefa de conduzir o professor por meio da mediação.

ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem tem sido estudado segundo diferentes enfoques[120]. Condensamos neste estudo uma análise comparativa tanto dos pressupostos comuns como dos diferentes, pertinentes às diversas abordagens teóricas que procuram explicar o processo de ensino e aprendizagem. Essas correntes teóricas procuram compreender o fenômeno educativo através de diferentes enfoques, muitos deles relacionados com o momento histórico de sua criação e do desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridas. Essa reflexão auxilia no entendimento do papel da didática para a formação do educador e sua importância nas atividades de ensinar e aprender. Como pano de fundo dessas correntes teóricas, encontra-se a busca contínua para identificar os pressupostos explícitos ou implícitos que fundamentam a ação docente em situações de ensino e aprendizagem. Vale esclarecer que, no nosso entender, o processo de ensino e aprendizagem é composto de duas partes: ensinar, que exprime uma atividade, e aprender, que envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito. Considerando-se o papel da didática, explicitado na introdução deste estudo, os objetivos do trabalho, a extensão e a complexidade do tema, o presente estudo somente analisa e compara os referenciais teóricos do processo de ensino e aprendizagem em quatro aspectos relevantes:

- A escola;
- O aluno;
- O professor, e
- O processo de ensino e aprendizagem.

Dos diversos autores que analisam e comparam as abordagens do processo de ensino e aprendizagem, destacam-se os trabalhos de Bordenave, Libâneo, Saviani e Mizukami, que classificam e agrupam as correntes teóricas, segundo critérios diferentes.

Bordenave classifica e distingue “as diferentes opções pedagógicas segundo o fator educativo que elas mais valorizam”. Libâneo utiliza como “critério a posição que as teorias adotam em relação às finalidades sociais da escola”. Saviani toma como critério de classificação “a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais”. Mizukami considera que a base das teorias do conhecimento envolve três características básicas: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito objeto – apesar de reconhecer que existem muitas variações e diferentes combinações possíveis.

[120] *SANTOS, R. V. dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. 2005.*

Os autores citados analisam as abordagens do processo de ensino e aprendizagem a partir de seus princípios, dos componentes necessários ao fenômeno educativo e de seus efeitos sobre o indivíduo e a sociedade

Como existem diversidade de critérios e diferenças relativas aos principais componentes que explicam o processo educativo, no decorrer deste estudo resolvemos adotar os conceitos expostos por Mizukami, com algumas adaptações para efeito comparativo.

Nesse sentido, o enfoque deste estudo concentra-se nas situações concretas de ensino e aprendizagem, por meio do agente formal, a escola, envolvendo naturalmente as atividades dos professores e alunos diante dos conteúdos de ensino. Vale também acrescentar que um dos pontos relevantes a serem analisados consiste na identificação das correntes teóricas que suportam o comportamento do professor em situações de ensino e aprendizagem, principalmente em sala de aula.

A educação formal ou informal, de alguma forma, sempre foi objeto de preocupação da sociedade e de seus dirigentes, notadamente em seus aspectos formais, em seu conteúdo e em sua utilidade enquanto instrumento de socialização. Como bem observa Mizukami, para entendermos o fenômeno educativo, faz-se necessário refletir sobre seus diferentes aspectos: “É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural”. Consequentemente entendemos o fenômeno educativo como um objeto em permanente construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada.

Abordagem Tradicional

Entende-se por abordagem tradicional a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Essa tarefa cabe essencialmente ao professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas. Essa missão do professor, segundo Mizukami, é considerada “catequética e unificadora da escola”; envolve “programas minuciosos, rígidos e coercitivos. Exames seletivos, investidos de caráter sacramental”. Nesse sentido, o ensino tradicional tem como primado o objeto, o conhecimento, e dele o aluno deve ser um simples depositário. A escola deve ser o local ideal para a transmissão desses conhecimentos que foram selecionados e elaborados por outros. Referências ao ensino tradicional também são feitas por Bordenave (1984), que o denomina “pedagogia da transmissão”: “Assim, se opção pedagógica valoriza sobretudo os conteúdos educativos, isto é, os conhecimentos e valores a serem transmitidos, isto caracterizaria um tipo de educação tradicional que chamaremos Pedagogia da Transmissão”. E, na análise das consequências sociais decorrentes desta pedagogia, esta “forma alunos passivos, produz cidadãos obedientes e prepara o terreno para o Ditador Paternalista. A sociedade é marcada pelo individualismo, e não pela solidariedade”. Por outro lado, Libâneo identifica essa abordagem como pedagogia liberal em sua versão conservadora, enfatizando que o papel da escola é de formação intelectual e moral dos alunos, para que estes possam assumir o seu papel na sociedade. Ele afirma que, “na versão conservadora, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa.

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais”. Nesse sentido, Saviani identifica essa abordagem como pedagogia tradicional. Ensina que “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Os principais defensores do ensino tradicional, citados por Mizukami, são Émile Chartier e Snyders.

Homem: o homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuam, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos.

Mundo: a realidade é algo que será transmitido ao indivíduo principalmente pelo processo de educação formal, além de outras agências, tais como família, Igreja.

Sociedade-Cultura: o objetivo educacional normalmente se encontra intimamente relacionado aos valores apregoados pela sociedade na qual se realiza. Os Programas exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. A reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido, e as provas e exames são necessários a constatação

de que este mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno. O diploma pode ser tomado como um instrumento de hierarquização. Dessa forma, o diploma iria desempenhar um papel mediador entre a formação cultural e o exercício de funções sociais determinadas. Pode-se afirmar que as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experienciar a convergência de esforços.

Conhecimento: parte-se do pressuposto de que a inteligência seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, anunciando leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal.

Educação: entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola. Às vezes, coloca-se que, para que o aluno possa chegar, e em condições favoráveis, há uma confrontação com o modelo, é indispensável uma intervenção do professor, uma orientação do mestre. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente.

Escola: a escola, é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa. Considera o ato de aprender como uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante dos alunos. Uma escola desse tipo é frequentemente utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos. As possibilidades de cooperação entre pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles.

Ensino-aprendizagem: a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. Seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão "impressas" nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais. Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Ignoram-se as diferenças individuais. É um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo.

Professor-Aluno: o professor-aluno é vertical, sendo que (o professor) detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. O professor detém os meios coletivos de expressão. A maior parte dos exercícios de controle e dos de exames se orienta para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais.

Metodologia: se baseia na aula expositiva e nas demonstrações do professor a classe, tomada quase como auditório. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita exclusivamente a escutá-lo a didática profissional quase que poderia ser resumida em dar a lição e tomar a lição. No método expositivo como atividade normal, está implícito o relacionamento professor - aluno, o professor é o agente e o aluno é o ouvinte. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno somente uma verificação a posteriori é que permitirá o professor tomar consciência deste fato. Quanto ao atendimento individual há dificuldades, pois a classe fica isolada e a tendência é de se tratar todos igualmente.

Avaliação: a avaliação visa a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. As notas obtidas funcionam na sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

Abordagem Comportamentalista

Essa abordagem também se caracteriza pela ênfase no objeto, no conhecimento, utilizando, porém, de uma "engenharia" comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais. O homem é considerado como produto do meio; consequentemente, pode-se manipulá-lo e controlá-lo por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes.

Bordenave[121] denomina essa abordagem "pedagogia da moldagem do comportamento", descrevendo-a assim: "Se o fator é o efeito ou resultado obtido pela educação – quer dizer, as mudanças de conduta conseguidas no indivíduo –, isto definiria o tipo de educação comumente denominado Pedagogia Moldagem do Comportamento, ou pedagogia condutista".

Libâneo[122] privilegia o enfoque sociológico da educação. Identifica essa abordagem como parte da pedagogia liberal, em sua versão renovada progressista, dando atenção ao movimento da "tecnologia educacional", e, ao discorrer sobre isso, diz que, "quanto ao movimento da 'tecnologia educacional', preferimos situá-lo aqui, e não junto às tendências de tipo behaviorista, embora tenha base teórica nessa corrente. A tecnologia educacional foi-se introduzindo nos sistemas públicos de ensino a partir da tradição progressista que privilegia o ensino sob o ângulo dos aspectos metodológicos, em contraposição à ênfase nos conteúdos das matérias.

Assim, os recursos fornecidos pela tecnologia da educação (instrução programada, planejamento sistêmico, operacionalização de objetivos comportamentais, análise comportamental e sequência instrucional) foram incorporados à prática escolar". Segundo a classificação de Saviani, essa abordagem é identificada como a pedagogia tecnicista, que ele apresenta assim: "... na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária(...)"; "é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão(...)", marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo".

Para realização dessa moldagem do comportamento, o ensino deve utilizar-se de reforços e recompensas para, por meio do treinamento, atingir objetivos preestabelecidos. Neste sentido, o ensino necessita de tecnologias derivadas da aplicação de pesquisas científicas, tais como "máquinas de ensinar", a instrução programada, computadores, manuais tutoriais de treinamento etc. O principal representante da "análise funcional" do comportamento é Skinner. Ele não se preocupa em justificar por que o aluno aprende, mas sim em fornecer uma tecnologia que seja capaz de explicar como fazer o estudante estudar e que seja eficiente na produção de mudanças comportamentais.

O Homem: o homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente a hipótese de que o homem não é livre é absolutamente necessária para se poder aplicar um método científico no campo das ciências. O homem dentro desse referencial é considerado como o produto de um processo evolutivo.

O Mundo: a realidade para *Skinner*[123], é um fenômeno objetivo; O mundo já é construído e o homem é produto do meio. O meio pode ser manipulado. O comportamento, por sua vez, pode ser mudado modificando-se as condições das quais ele é uma função, ou seja, alterando-se os elementos ambientais. O meio seleciona.

Sociedade-Cultura: a sociedade ideal, para Skinner, é aquela que implicarias um planejamento social e cultural. Qualquer ambiente, físico ou social, deve ser avaliado de acordo com seus efeitos sobre a natureza humana. A cultura, é representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantém através dos tempos.

Conhecimento: o conhecimento é o resultado direto da experiência, o comportamento é estruturado indutivamente, via experiência.

Educação: a educação está intimamente ligada à transmissão cultural. A educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo /ambiente.

---

[121] *BORDENAVE, J. E. D. "A opção pedagógica pode ter conseqüências individuais e sociais importantes". In: Revista de Educação AEC, nº 54, 1984.*
[122] *LIBÂNEO, J. C. "Tendências pedagóg icas na prática escolar" In: Revista da Ande, nº 06, 1982.*
[123] *SKINNER, F B . Tecnologia do ensino. São Paulo: Herder, . 1972.*

Escola: a escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter.

Ensino-aprendizagem: é uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada.

Professor-aluno: aso educandos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino e aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos.

Metodologia: nessa abordagem, se incluem tanto a aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, quanto formas de reforço no relacionamento professor-aluno.

Avaliação: decorrente do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.

A Abordagem Humanista

Nessa abordagem o enfoque é o sujeito, com "ensino centrado no aluno". No entanto, sob alguns pontos de vista, esse enfoque também tem características interacionistas de sujeito-objeto. Para Mizukami[124], o referencial teórico desta corrente tem origem no trabalho de Rogers, que não foi especificamente elaborado para a educação, e sim para tratamento terapêutico. O enfoque rogeriano enfatiza as relações interpessoais, objetivando o crescimento do indivíduo, em seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade, de forma que atue como uma pessoa integrada. Nesse contexto, o professor deve ser um "facilitador da aprendizagem", ou seja, deve fornecer condições para que os alunos aprendam, podendo ser treinado para tomar atitudes favoráveis condizentes com essa função.

Os conteúdos de ensino são vistos como externos e assumem papel secundário, privilegiando-se o relacionamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, verifica-se na obra de Rogers e na abordagem humanista a carência de uma teoria de instrução que forneça bases e diretrizes sólidas para a prática educativa. No trabalho de Bordenave não se identifica de forma explícita à abordagem humanista, com base nos pressupostos de Rogers. No entanto, é feita uma aproximação, somente em alguns aspectos, por meio daquilo que este denomina "pedagogia da problematização". Como exemplo disso, faz a seguinte afirmação: "... o docente facilita a identificação de 'problemas' pelo grupo, sua análise e teorização, bem como a busca de soluções alternativas ... incentivam a aprendizagem ... a solidariedade com o grupo com o qual se trabalha ... sua percepção do professor não é autoritária, pois o papel do professor não é de autoridade superior, mas de facilitador de uma aprendizagem em que ele também é aprendiz".

Libâneo identifica essa abordagem à pedagogia liberal, em sua versão renovada não-diretiva. Discorrendo sobre isso diz que, "em termos pedagógicos, a escola renovada propõe a autoeducação — o aluno como sujeito do conhecimento —, de onde se extrai a ideia do processo educativo como desenvolvimento da natureza infantil: a ênfase na aquisição de processos de conhecimentos em oposição aos conteúdos".

Por outro lado, *Saviani*[125] não explicita o trabalho de Rogers, mas, em função das características observadas de não-diretividade do ensino e o primado do sujeito, podemos enquadrar a abordagem humanista dentro do que Saviani chama de a pedagogia nova, considerada o marco inicial para o surgimento das tendências não-diretivas e antiautoritárias. Esse autor nos ensina que "o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre estes e o professor".

Homem: é considerado como uma pessoa situada no mundo. Não existem modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir a ser. O objetivo do ser humano é a auto realização ou uso pleno de suas potencialidades e capacidades o homem se apresenta como um projeto permanente e mau acabado.

---

[124] *MIZUKAMI, M. G. N. Ensino, as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.*
[125] *SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1984.*

Mundo: o mundo é algo produzido pelo homem diante de si mesmo. O mundo teria o papel fundamental de crias condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento do seu potencial inerente. A ênfase é no sujeito mais uma das condições necessárias para o desenvolvimento individual é o ambiente. Na experiência pessoal e subjetiva o conhecimento é construído no decorrer do processo de vir a ser da pessoa humana. É atribuída ao sujeito papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. Ao experienciar o homem conhece. O conhecimento é inerente à atividade humana. O ser humano tem curiosidade natural para o conhecimento.

Educação: trata-se da educação centrada na pessoa, já que nessa abordagem o ensino será centrado no aluno. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitam a aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação que soubessem aplicar-se a aprendizagem no que lhe servirão de solução para seus problemas servindo-se da própria existência. Nesse processo os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno. Autodescoberta e autodeterminação são características desse processo.

Escola: a escola será uma escola que respeite a criança tal qual é, que ofereça condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo possibilitando a autonomia do aluno. O princípio básico consiste na ideia da não interferência com o crescimento da criança e de nenhuma pressão sobre ela. O ensino numa abordagem como esta consiste num produto de personalidades únicas, respondendo as circunstâncias únicas num tipo especial de relacionamentos. A aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal.

Professor-Aluno: cada professor desenvolverá seu próprio repertório de uma forma única, decorrente da base percentual de seu comportamento. O processo de ensino irá depender do caráter individual do professor, como ele se relaciona com o caráter pessoal do aluno. Assume a função de facilitador da aprendizagem e nesse clima entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na existência do estudante. Isso implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes a aprendizagem que tem significado para eles. As qualidades do professor podem ser sintetizadas em autenticidade compreensão empática, aceitação e confiança no aluno.

Metodologia: não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem. Cada educador eficiente deve elaborar a sua forma de facilitar a aprendizagem no que se refere ao que ocorre em sala de aula é a ênfase atribuída a relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas que possibilite liberdade para aprender.

Avaliação: só o indivíduo pode conhecer realmente sua experiência, só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo. O aluno deverá assumir formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende, com responsabilidade. O diretivismo no ensino é aqui substituído pelo não diretivismo: As relações verticais impostas por relações EU - TU e nunca EU - ISTO; as avaliações de acordo com padrões prefixados, por auto avaliação dos alunos. Considerando-se, pois, o fato de que só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, esta só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo.

Abordagem Cognitivista

Nessa abordagem a utilização do termo “cognitivista” visa a identificar os psicólogos que pesquisam os chamados “processos centrais” do indivíduo, tais como organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, estilos de comportamento etc. Os principais pesquisadores nessa área são Jean Piaget, biólogo e filósofo suíço, e Jerome Bruner, americano. Essa abordagem é também conhecida como piagetiana, devido à sua grande difusão e influência na pedagogia em geral. Nesse enfoque encontramos o caráter interacionista entre sujeito e objeto, e o aprendizado é decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes. Pela assimilação o indivíduo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. Sendo assim, o pensamento é a base da aprendizagem, que se constitui de um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar ao meio ambiente; o conhecimento é adquirido por meio de uma construção dinâmica e contínua. Dessa forma o ensino deve visar ao desenvolvimento da inteligência por meio do “construtivismo interacionista”, que em essência parte do princípio segundo o qual é

assimilado o é a uma estrutura mental anterior, criando uma nova estrutura em seguida. Nesse sentido, a concepção piagetiana implica a interdependência do homem em relação ao meio em que vive, a sociedade, sua cultura, seus valores e seus objetos.

No trabalho de Bordenave não encontramos referências explícitas à abordagem cognitivista, mas podemos identificá-la em parte na pedagogia da problematização, na qual este nos ensina que "...quando a opção valoriza o próprio processo de transformação do aluno enquanto agente transformador da sua realidade ... o aluno sente-se protagonista de um processo de transformação da realidade e desenvolve um sentido de responsabilidade social e uma atitude de entusiasmo construtivo".

Libâneo faz menção à abordagem piagetiana e a de outros pensadores e seguidores da "escola nova", classificando-os na pedagogia liberal, em sua versão renovada progressista, e dizendo que "... a ideia de 'aprender fazendo' está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas – embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet, Piaget e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas de seu desenvolvimento".

No trabalho de Saviani referências à abordagem cognitivista podem ser encontradas indiretamente no que ele identifica como a "pedagogia nova". Entende "... que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento: do aspecto lógico para o psicológico; ... de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Homem e mundo: o homem e mundo serão analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto.

Sociedade-cultura: os fatos sociológicos, pois, tais como regras, valores, normas, símbolos etc. De acordo com este posicionamento, variam de grupo para grupo, de acordo como o nível mental médio das pessoas que constituem o grupo.

Conhecimento: o conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

Educação: o processo educacional, consoante a teoria de desenvolvimento e conhecimento, tem um papel importante, ao provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses adequados ao nível de desenvolvimento em que a criança vive intensamente (intelectual e afetivamente) cada etapa de seu desenvolvimento.

Escola: segundo Piaget, a escola deveria começar ensinando a criança a observar. A verdadeira causa dos fracassos da educação formal, diz, decorre essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias ou narradas etc.) ao invés de o fazer pela ação real e material.

Ensino e aprendizagem: um ensino que procura desenvolver a inteligência deverá priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

Professor aluno

ambos os polos da relação devem ser compreendidos de forma diferente da convencional, no sentido de um transmissor e um receptor de informação. Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

Metodologia: o desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo como o meio, por meio das ações do indivíduo. A ação do indivíduo, pois, é centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.

Avaliação: a avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida.

Abordagem Sociocultural

Essa abordagem tem origem no trabalho de Paulo Freire e no movimento de cultura popular, com ênfase principalmente na alfabetização de adultos. Podemos caracterizá-la como abordagem interacionista entre o sujeito e o objeto de conhecimento, embora com enfoque no sujeito como elaborador e criador do conhecimento. Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e a melhorando-a. Dessa forma, o aspecto formal da educação faz parte de um processo sociocultural, que não pode ser visto isoladamente, nem tampouco priorizado.

Identificam-se no texto de Bordenave referências a essa abordagem, denominada “pedagogia da problematização” ou “educação libertadora”. Esse autor assim se pronuncia: “...a situação preferida é quando o aluno enfrenta, em situação de grupo, problemas concretos de sua própria realidade.

A aprendizagem realimenta-se constantemente pelo confronto direto do grupo de alunos com a realidade objetiva ou com a realidade mediatizada ... O aluno desenvolve sua consciência crítica e seu sentido de responsabilidade democrática baseada na participação”. Libâneo classifica essa abordagem como “pedagogia progressista”, em sua versão libertadora, da seguinte forma: “. a pedagogia progressista tem-se manifestado em três versões: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire “... dá” mais valor ao processo de aprendizagem grupal ... do que a conteúdos de ensino, como a decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, “e por isso preferem-se” as modalidades de educação popular ‘não formal’ ... educação ... uma atividade em que professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”.

Na obra de Saviani (1984) não existem referências diretas ou indiretas detalhadas a essa abordagem. Apenas podemos inferir que, como este estava preocupado com a relação entre educação e o problema da marginalidade, esse enfoque teórico poderia ter algumas similaridades com as teorias crítico-reprodutivistas, que entendem que a educação é um instrumento de discriminação social. O autor diz que “... as teorias ... são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como as análises que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’”.

Como podemos observar pela análise comparativa dos trabalhos de Bordenave, Libâneo, Saviani e Mizukami, as diversas abordagens teóricas que procuram explicar o processo de ensino e aprendizagem podem ser agrupadas e sistematizadas de diferentes formas, dependendo do enfoque do autor. Deve ficar claro, também, que as diferentes classificações não têm limites totalmente fixos e que as abordagens teóricas não se constituem em referenciais totalmente puros e fechados, sem pontos de interligação. Vale relembrar que os referidos trabalhos têm objetivos diferentes e, consequentemente, produziram classificações diferentes. Vale rememorar que Bordenave classifica e distingue as diferentes opções pedagógicas segundo o fator educativo que elas mais valorizam. Já Libâneo utiliza como critério a posição que as teorias adotam em relação às finalidades sociais da escola. Por outro lado, Saviani toma como critério de classificação a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais. Finalmente, Mizukami considera que a base da teoria do conhecimento envolve três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. Apesar de reconhecer que existem muitas variações e combinações possíveis. Adotou-se o enfoque de Mizukami como referencial teórico básico de comparação das diferentes classificações que procuram explicar o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade.

A Escola, O Aluno, O Professor e O Processo de Ensino e Aprendizagem

Parece, pelas diversas abordagens, que as teorias e seus diferentes enfoques ainda não constituem um corpo de conhecimentos capaz de explicar e/ou predizer todos os aspectos do fenômeno educativo em suas diferentes situações. Por outro lado, é inegável que a educação não pode ser analisada isoladamente, sem considerarmos a sociedade-cultura envolvida nem tampouco seu momento histórico, com todos os seus efeitos sobre os indivíduos. Também se pode inferir que a escola, com todas as suas críticas, ainda tem sido o local ideal para a realização do processo de ensino e aprendizagem. E, para

tanto, deveria utilizar todos os meios materiais, humanos e tecnológicos possíveis para atingir seus objetivos.

É inegável também que a escola está intimamente ligada ao processo social, sendo ao mesmo tempo agente influenciador e influenciada por este. Em decorrência das pesquisas realizadas, leituras, experiências sociais etc., o professor incorpora de certa forma um ou mais aspectos dos referenciais teóricos analisados anteriormente em suas práticas docentes, muitas das quais são derivadas de como foi educado durante sua vida escolar.

O aluno tem sido observado, analisado, ora como ser “ativo”, ora como ser “passivo”, dependendo do enfoque, e muitas vezes na prática docente assume papéis mistos e controvertidos. O processo de ensino e aprendizagem tem sido visto de forma integrada à sociedade-cultura e suas crenças e valores dominantes em uma determinada época, o que significa dizer que as teorias que suportam esse processo têm-se modificado ao longo do tempo. Dessa forma, foram discutidas algumas considerações relevantes das diferentes abordagens teóricas do processo de ensino e aprendizagem. Naturalmente, não se esgotou o assunto, devido à complexidade do tema e à necessidade de uma maior profundidade em pesquisas teóricas e investigações empíricas sobre as controvérsias existentes.

Homem-Mundo: o homem está inserido no contexto histórico. O homem é sujeito da educação, onde a ação educativa promove o próprio indivíduo, como sendo único dentro de uma sociedade/ambiente.

Sociedade-Cultura: o homem alienado não se relaciona com a realidade objetivo, como um verdadeiro sujeito pensante: o pensamento é dissociado da ação.

Conhecimento: a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização.

Educação

toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque.

Escola: deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização o que indica uma escola diferente de que se tem atualmente, coma seus currículos e prioridades.

Ensino Aprendizagem: situação de ensino-aprendizagem deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A estrutura de pensar do oprimido está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma. Resultando consequências tais como:

- Ser ideal é ser mais homem...
- Atitude fatalista;
- Atitude de auto desvalia;
- O medo da liberdade ou a submissão do oprimido.

Professor-Aluno: relação professor-aluno é horizontal. Professor empenhado na prática transformadora procurará desmitificar e questionar, junto com o aluno.

Metodologia

- Os alunos recebem informações e analisam os aspectos de sua própria experiência existencial;
- Utilizando situações vivenciais de grupo, em forma de debate Paulo Freire delineou seu método de alfabetização.

Características:

- Ser ativa;
- Criar um conteúdo pragmático próprio;
- Enfatiza o diálogo crítico.

Questões

01. (IFBP - Técnico em Assuntos Educacionais - IFB) Leia as afirmativas sobre o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o que Libâneo (2013) aborda no livro Didática, e assinale a sentença INCORRETA.

(A) Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

(B) A aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino.

(C) A aprendizagem escolar surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vivem. É uma atividade intencional, dirigida, casual e espontânea.

(D) Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos e os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares.

(E) A atividade de ensino não pode se restringir a atividades práticas. Elas somente fazem sentido quando suscitam a atividade mental dos alunos, de modo que estes lidem com elas através dos conhecimentos sistematizados que vão adquirindo.

02. (BHTRANS - Pedagogo - FUNDEP) Em relação às abordagens apresentadas por Mizukami (1986), é INCORRETO afirmar que,

(A) tanto na abordagem tradicional, quanto na abordagem comportamentalista, a relação professor-aluno é vertical, cabendo ao professor o papel decisório.

(B) tanto na abordagem cognitivista, quanto na abordagem humanista, o professor tem um papel não diretivo, aquele que apenas cria condições para que os alunos aprendam.

(C) tanto na abordagem cognitivista, quanto na abordagem sociocultural, a ênfase está na relação do sujeito com o meio em que está inserido.

(D) nas abordagens cognitivista, humanista e sociocultural, o aluno tem um papel mais ativo como sujeito da aprendizagem.

03. (BHTRANS - Pedagogo - FUNDEP) Em cada uma das abordagens apresentadas por Mizukami (1986),a avaliação da aprendizagem apresenta diferentes características.

(A) que a abordagem humanista nega qualquer padronização de estratégias e procedimentos avaliativos, provas, exames e notas, defendendo a auto avaliação

(B) que, na abordagem tradicional, a avaliação visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula por meio de provas, exames, chamadas orais.

(C) que, na abordagem cognitivista, se busca verificar se o aluno já adquiriu noções, realizou operações, relações etc. por meio de produções livres e expressões próprias.

(D) que, na abordagem comportamentalista, a avaliação ocorre apenas ao final do processo, com o intuito de saber se os comportamentos desejados foram atingidos.

Gabarito

01.C / 02.B / 03.D

Comentários

01. Resposta: C

Segundo Libâneo (1994), a aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, não sendo em hipótese alguma casual ou espontânea.

02. Resposta: B

Na abordagem humanista

Cada professor desenvolverá seu próprio repertório de uma forma única, decorrente da base percentual de seu comportamento. O processo de ensino irá depender do caráter individual do professor, como ele se relaciona com o caráter pessoal do aluno. Assume a função de facilitador da aprendizagem e nesse clima entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na existência do estudante.

Na abordagem cognitivista

Ambos os polos da relação devem ser compreendidos de forma diferente da convencional, no sentido de um transmissor e um receptor de informação. Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

03. Resposta: D

A avaliação na abordagem comportamentalista decorre do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A Aprendizagem na Concepção Histórico Cultural[126]

A aprendizagem é um dos principais objetivos de toda prática pedagógica, e a compreensão ampla do que se entende por aprender é fundamental na construção de uma proposta de educação, também mais aberta e dinâmica, definindo, por consequência, práticas pedagógicas transformadoras.

À medida que a sociedade se torna cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação atual. A aprendizagem é uma atividade contínua, iniciando-se nos primeiros minutos da vida e estendendo-se ao longo dela.

Isto significa expandir o conceito de aprendizagem: ele não deve estar restrito ao período escolar e pode ocorrer, tanto na infância, quanto na vida adulta. A escola é um - entre muitos outros - ambientes em que será possível adquirir conhecimento. Para tanto, educadores precisam incorporar os mais recentes resultados das pesquisas sobre aprendizagem e assumir a função de propiciar oportunidades para o aluno gerar e não somente consumir conhecimento, desenvolvendo capacidades internas para poder continuar a aprender ao longo da vida.

A construção de uma pessoa mais autônoma, no processo de aprender, torna-a mais autônoma no processo de viver - de definir os rumos de sua vida. Mas, para que isso não se transforme em uma ação individualista, é fundamental transformar a prática pedagógica em uma prática mediadora, comprometida, coerente, ao mesmo tempo consciente e competente.

A ação educativa - evidenciada a partir de suas práticas - permite aos alunos avançar em saltos na aprendizagem e no desenvolvimento. E a ação sobre o que o adulto consegue fazer, com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho. Entretanto, é princípio de toda instituição de ensino (principalmente da escola) garantir a aprendizagem a todos, visto que todos são capazes de aprender.

Dentro de uma concepção de aprendizagem como construção de conhecimento, estudos na linha histórico-cultural, como os de Vygotsky[127] e de seus precursores Oliveira, Fontana; Meier e Garcia têm sido foco de muitos estudos, vários dos quais têm implicações diretas na área da educação, trazendo contribuições indiscutíveis para o processo ensino-aprendizagem.

Os autores afirmam que o ser humano não é moldado por outros seres humanos, mas modifica-se com os outros, trocando experiências, interagindo com o meio social em que vive. Todo esse processo de transformação ocorre vinculado ao processo de mediação social.

As considerações propostas por Vygotsky[128] revelam que a mediação possibilita a constituição de processos mentais superiores. Uma atividade é mediada quando é socialmente significativa, e a fonte de mediação pode ser um instrumento que regula a ação do indivíduo sobre objetos externos; um sistema de símbolos, que medeia processos psicológicos do próprio ser humano; ou a interação com outros seres humanos.

Vygotsky[129] deu especial atenção ao estudo de signos como mediadores, entendidos como algo que representa ideias, situações ou objetos; o signo tem função de auxiliar a memória humana, utilizado para lembrar, registrar ou acumular informações. Durante o desenvolvimento cultural da criança, o signo e o instrumento, ambos caracterizados por sua função mediadora, se inter-relacionam conforme o homem interage com o mundo.

A teoria sobre a aprendizagem sócio histórica e a produção do conhecimento esteve, desde a origem, intimamente ligada ao fato de o homem ser social e histórico e, ao mesmo tempo, de ser produto e produtor de sua história e de sua cultura “pela” e na interação social. Tal abordagem abre a possibilidade

---

[126] *LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out. / dez. 2009.*

[127] *Vygotsky, L. S; Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.*

[128] *Idem 2.*

[129] *Idem 2.*

de redimensionamento da teoria e da prática do estudo das relações entre a escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumir a natureza mediada da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. Daí a relevância e a motivação para o presente estudo.

Desse modo, ancorada numa pesquisa bibliográfica com enfoque na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que considera o processo de conceitualização como uma prática social dialógica “mediada pela palavra”, e pedagógica “mediada pelo outro”, o presente artigo tem como objetivo estudar aspectos práticos da teoria de histórico-cultural, visando aos desdobramentos que essa teoria tem no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.

Principais Teorias de Aprendizagem

As principais interpretações das questões relativas à natureza da aprendizagem remetem a um passado histórico da filosofia e da psicologia. Diversas correntes de pensamento se desenvolveram, definindo paradigmas educacionais como o empirismo, o inatismo ou nativismo, os associacionistas, os teóricos de campo e os teóricos do processamento da informação ou psicologia cognitiva.

A corrente do **empirismo** tem como princípio fundamental considerar que o ser humano, ao nascer, é como uma "tábula rasa" e tudo deve aprender, desde as capacidades sensoriais mais elementares aos comportamentos adaptativos, mas complexos Gaonac´h e Golder[130]. A mente é considerada inerte, e as ideias vão sendo gravadas a partir das percepções. Baseado neste pressuposto, a inteligência é concebida como uma faculdade capaz de armazenar e acumular conhecimento.

O **inatismo ou nativismo** argumenta que a maioria dos traços característicos de um indivíduo é fixado desde o nascimento e que a hereditariedade permite explicar uma grande parte das diferenças individuais físicas e psicológicas Gaonac´h e Golder[131]. As formas de conhecimento estão pré-determinadas no sujeito que aprende.

Para os **associacionistas**, o principal pressuposto consiste em explicar que o comportamento complexo é a combinação de uma série de condutas simples. Como precursores desta corrente são de pensamento pode-se citar Edward L. Thorndike e B.F. Skinner, Pettenger e Gooding[132] e suas respectivas teorias do comportamento reflexo ou estímulo-resposta.

Para Thorndike apud Pettenger e Gooding, o padrão básico da aprendizagem é uma resposta mecanicista às forças externas. Um estímulo provoca uma resposta. Se a resposta é recompensada, é aprendida.

Já para Skinner, a ênfase é dada à questão do controle do comportamento pelos reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma com o propósito de atingir metas específicas ou definir comportamentos manifestos.

As grandes escolas da corrente dos Teóricos de Campo, são representadas, na Gestalt pelos alemães Wertheimer, Koffka e Köhler, e na Fenomenologia, por Combs e Snygg, Pettenger e Gooding[133]. Nestas escolas prevalece a concepção de que as pessoas são capazes de pensar, perceber e de responder a uma dada situação, de acordo com as suas percepções e interpretações desta situação. Diferentemente das primeiras, em que o comportamento é sequencial, do mais simples ao mais complexo, nesta corrente, o todo ou total é mais que a soma das partes.

Na Gestalt, o paradigma de aprendizagem é a solução de problemas e ocorre do total para as partes. Consiste também na organização dos padrões de percepção. Segundo Fialho[134], na Gestalt há duas maneiras de se aprender a resolver problemas: pelo aprendizado conduzido ou pelo aprendizado pelo entendimento. Isto significa que conforme a organização da situação de aprendizagem, dirigida (instrucionista) ou autodirigida (ativa), o indivíduo aprende, entretanto, deve-se promover situações de aprendizagem que sejam suficientemente ricas para que o aprendiz possa fazer escolhas e estabelecer relações entre os elementos de uma situação. Escolher entre as quais para ele, aprendiz, conduza a uma estruturação eficaz de suas percepções e significados.

Os teóricos do **Processamento da Informação ou Psicologia Cognitiva**, de origem mais recente, reúnem diversas abordagens. Estes teóricos estudam a mente e a inteligência em termos de representações mentais e processos subjacentes ao comportamento observável. Consideram o conhecimento como sistema de tratamento da informação. Segundo Misukami[135], uma abordagem

---

[130] *GAONAC'H, Daniel; GOLDER, Caroline. Profession Enseignant: Manual de Psycolgie.pour Fenseignement. Paris: Hachette Education, 1995.*
[131] *Idem 2.*
[132] *PETTENGER, Owene, GOODING, C. Thomas. Teorias da aprendizagem na prática Educacional. São Paulo: EPU, 1977.*
[133] *Idem 4.*
[134] *FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Sistemas de Educação à Distância. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 1998. Notas de aula.*
[135] *MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as Abordagens do Processo. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.*

cognitivista implica em estudar cientificamente a aprendizagem como um produto resultante do ambiente, das pessoas ou de fatores externos a ela. Como as pessoas lidam com estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos constituem, pois, o centro da investigação. Em essência, na psicologia cognitiva, as atividades mentais são o motor dos comportamentos.

Opondo-se à concepção **behavorista**, os teóricos cognitivos preocupam-se em desvendar a "caixa preta" da mente humana. A noção de representação é central nestas pesquisas. A representação é definida como toda e qualquer construção mental efetuada a um dado momento e em um certo contexto.

Portanto, memória, percepção, aprendizagem, resolução de problemas, raciocínio e compreensão, esquemas e arquiteturas mentais são alguns dos principais objetos de investigação da área, cujas aplicações vêm sendo utilizadas na construção de modelos explícitos em formas de programas de computador (softwares), gráficos, arquiteturas ou outras esquematizações do processamento mental, em especial nos sistemas de Inteligência Artificial.

Os princípios **construtivistas** fornecem um conjunto de diretrizes a fim de auxiliar projetistas e professores na criação de meios ambientes colaboracionistas direcionados ao ensino, que apoiem experiências autênticas, atraentes e reflexivas. Os estudantes podem trabalhar juntos na construção do entendimento e do significado através de práticas relevantes.

O construtivismo é uma filosofia de aprendizagem que descreve o que significa saber alguma coisa, o que é a realidade. As concepções tradicionais de aprendizagem admitem que o conhecimento é um objeto, algo que pode ser transmitido do professor para o aluno.

O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estimulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo.

A Abordagem Construtivista de Jean Piaget

As respostas às questões sobre a natureza da aprendizagem de Piaget são dadas à luz de sua epistemologia genética, na qual o conhecimento se constrói pouco a pouco, à medida em que as estruturas mentais e cognitivas se organizam, de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência.

A inteligência é antes de tudo adaptação. Esta característica se refere ao equilíbrio entre o organismo e o meio ambiente, que resulta de uma interação entre assimilação e acomodação.

A **assimilação e a acomodação** são, pois, os motores da aprendizagem. A adaptação intelectual ocorre quando há o equilíbrio de ambas.

Segundo discorre Ulbritch[136], a aquisição do conhecimento cognitivo ocorre sempre que um novo dado é assimilado à estrutura mental existente que, ao fazer esta acomodação modifica-se, permitindo um processo contínuo de renovação interna. Na organização cognitiva, são assimiladas o que as assimilações passadas preparam, para assimilar, sem que haja ruptura entre o novo e o velho.

Pela assimilação, justificam-se as mudanças quantitativas do indivíduo, seu crescimento intelectual mediante a incorporação de elementos do meio a si próprio.

Pela acomodação, as mudanças qualitativas de desenvolvimento modificam os esquemas existentes em função das características da nova situação; juntas justificam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

No sistema cognitivo do sujeito esses processos estão normalmente em equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio gera um conflito ou uma lacuna diante do objeto ou evento, o que dispara mecanismos de equilibração. A partir de tais perturbações produzem-se construções compensatórias que buscam novo equilíbrio, melhor do que o anterior.

Assim, pode-se distinguir quatro estágios de desenvolvimento lógico:

Sensório Motor (0-2 anos)

Tratando-se da fase inicial do desenvolvimento da vida, este nível é caracterizado como pré-verbal constituída pela organização reflexiva e pela a inteligência prática. Neste estágio a criança baseia-se em esquemas motores para resolver seus problemas, que são essencialmente práticos. Além disso, o indivíduo vive o momento presente sendo incapaz de referir-se ao futuro, ou evocar o passado.

[136] *ULBRICHT, Vânia Ribas. Modelagem de um Ambiente Hipermfdia de Construção do Conhecimento em Geometria Descritiva^ Florianópolis, 1997. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Coordenadoria de Pós-graduação, UFSC. p.20-25.*

Durante esta fase os bebês começam a desenvolver símbolos mentais e utilizar palavras, um processo conhecido como simbolização. O bebê relaciona tudo ao seu próprio corpo como se fosse o centro do mundo

Pré-operatório (2-7 anos)

Este período é o que mais teve atenção de Piaget. É caracterizado pela explosão linguística e a utilização de símbolos. Dada a esta capacidade da linguagem, os esquemas de ação são interiorizados (esquemas representativos ou simbólicos). Nota-se ainda a ausência de esquemas conceituais, assim como o predomínio da tendência lúdica. Prevalece nesta fase a transdução, modelo primitivo de raciocínio, que se orienta de particular para particular.

A partir dos quatro anos o tipo dominante de raciocínio é o denominado intuição, fundamentado na percepção e que desconhece a reversibilidade e a conservação.

A criança ainda é incapaz de lidar como dilemas morais, embora possua senso do que é bom ou mal. O indivíduo apresenta um **comportamento egocêntrico**, tendo um papel limitado e a impossibilidade assumir o papel de outras pessoas, é rígido (não flexível) que tem como ponto de referência a própria criança. Ainda é latente a incapacidade de analisar vários aspectos de uma dada situação.

Uma consequência deste egocentrismo é a incapacidade da criança de colocar seu próprio ponto de vista como igual aos demais. Desconhecendo a opinião alheia, o indivíduo não sente necessidade de justificar seus raciocínios perante outros.

Operatório concreto (7-11 anos)

Recebe este nome, já que a criança age sobre o mundo concreto, real e visível. Surge o declínio do egocentrismo, sendo substituído pelo pensamento operatório (envolvendo vasta gama de informações externas à criança). O indivíduo pode, desde já, ver as coisas a partir da perspectiva dos outros.

Surge os **processos de pensamento lógico**, limitados, sendo capazes de serializar, ordenar e agrupar coisas em classes, com base em características comuns. Assim como a capacidade de conservação e reversibilidade através da observação real (o pensamento da criança ainda é de natureza concreta).

O pensamento operatório é denominado concreto, pois a criança somente pensa corretamente se os exemplos ou materiais que ela utiliza para apoiar o pensamento existem mesmo e podem ser observados. Ela ainda não consegue pensar abstratamente, tendo como base proposições e enunciados. Com o desenvolvimento destas habilidades notamos aparecimento de **esquemas conceituais**.

As crianças começam a desenvolver um senso moral, juntamente com um código de valores.

Operatório formal (12 anos em diante)

Característica essencial a distinção entre o real e o possível.

A criança se torna capaz de raciocinar logicamente, mesmo se o conteúdo do seu raciocínio é falso. Logo, surge a determinação da realidade tendo como base o caráter **hipotético-dedutivo**, representando a última aquisição mental quando o adolescente se liberta do concreto. Assim o jovem obtém a capacidade de pensar abstratamente e compreender o conceito de probabilidade.

Aparecimento da **reversibilidade** e sua explicação mediante inversão ou negação e comparada à reciprocidade de relações.

A Abordagem Sócio Construtiva do Desenvolvimento Cognitivo de Lev Vygotsky

As inquietações de Vygotsky sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultado das relações humanas. Por conta disso, ele procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, buscou demonstrar que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas.

Baseado nas teses do materialismo histórico, Vygotsky destacou que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior, na atividade prática. Para descobrir as fontes dos comportamentos especificamente humanos, era preciso libertar-se dos limites do organismo e empreender estudos que pudessem explicar como os processos maturacionais entrelaçam-se aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas superiores típicas do homem.

Dessa feita, a convivência social é fundamental para transformar o homem de ser biológico a ser humano social, e a aprendizagem que advém das relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que dão suporte ao desenvolvimento.

Para Vygotsky, o homem possui natureza social, uma vez que nasce em um ambiente carregado de valores culturais: na ausência do outro, o homem não se faz homem. Partindo desse pressuposto, o autor criou uma teoria de desenvolvimento da inteligência, na qual afirma que o conhecimento é sempre intermediado.

Nessa perspectiva, a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, essas funções se transformam em funções psicológicas superiores. Entretanto, essa evolução não se dá de forma imediata e direta, as informações recebidas do meio social são intermediadas, de forma explícita ou não, pelas pessoas que interagem com as crianças. É essa intermediação que dá às informações um caráter valorativo e significados sociais e históricos.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

Vale dizer que essas informações não são interiorizadas com o mesmo teor com que são recebidas, ou seja, elas sofrem uma reelaboração interna, uma linguagem específica em cada pessoa. Em outras palavras, cada processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento mental possui características individuais e particulares.

Nesse sentido, significados socioculturais, historicamente produzidos, são internalizados pelo homem de forma individual e, por isso, ganham um sentido pessoal; “a palavra, a língua, a cultura relaciona-se com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo”. No processo de internalização, o que é interpessoal, inicialmente, transforma-se em intrapessoal.

O **nível de desenvolvimento real** pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, àquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram; ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

No entendimento de Vygotsky, a **zona de desenvolvimento potencial ou mediador** é toda atividade e/ou conhecimento que a criança ainda não domina, mas que se espera que ela seja capaz de saber e/ou realizar, independentemente de sua etnia, religião ou cultura. É justamente por isso que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque em sua obra.

A **zona de desenvolvimento proximal** é a distância entre o que a criança já pode realizar sozinha e aquilo que ela somente é capaz de desenvolver com o auxílio de alguém. Na zona de desenvolvimento proximal, o aspecto fundamental é a realização de atividade com o auxílio de um mediador. Por isso, segundo Vygotsky, essa é a zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Fialho[137] destaca que, para Vygotsky, o desenvolvimento humano compreende um processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçando fatores internos e externos e processos adaptativos.

A Abordagem de Henri Wallon

A gênese da inteligência para Wallon é genética e organicamente social, ou seja, "o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar" Dantas[138]. Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa.

O estudo de Wallon é evidenciado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças nas anteriores.

Nesse sentido, a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança. Conflitos se instalam nesse processo e são de origem exógena quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura

[137] *FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Sistemas de Educação à Distância. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 1998. Notas de aula.*

[138] *DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: TAILLE,Yves de la e et all. Piaget, Vigotsky, Waalon. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.*

e endógenos e quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa, Galvão[139]. Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento.

Estágio impulsivo-emocional (1°ano de vida): nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.

Estágio sensório-motor (um a três anos, aproximadamente): ocorre neste período uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Ou seja, ao falarmos a palavra "bola", a criança reconhecerá imediatamente do que se trata, sem que precisemos mostrar o objeto a ela. Dizemos então que ela já adquiriu a capacidade de simbolizar, sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação a qual estamos nos referindo.

Personalismo (três aos seis anos, aproximadamente): nesta fase ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.

Estágio categorial (seis anos): a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Para Wallon, o mérito da Educação é desenvolver o máximo as potencialidades de cada indivíduo. É nesse mesmo indivíduo que devem ser buscadas as possibilidades de superação, compensação e equilíbrio funcionais.

Questões

01. (Prefeitura de São Luís/MA - Cargos de Magistério I e II - CESPE/2017) Na perspectiva de Jean Piaget, em uma situação que envolva o cometimento de erro pelo aluno no processo de aprendizagem, o professor deve:

(A) Corrigir o aluno, dando-lhe, imediatamente, a resposta correta.

(B) Punir o aluno, pois essa é a melhor forma de eliminar o erro.

(C) Levar o aluno a refletir sobre por que errou, dando-lhe a oportunidade de reconstruir a compreensão do conhecimento.

(D) Ignorar o erro, pois, ao longo do tempo, o aluno descobrirá, sozinho, a compreensão correta do conteúdo.

(E) Fazer o aluno repetir a resposta certa quantas vezes forem necessárias para que ele consiga decorá-la.

02. (Prefeitura de São Luís/MA - Cargos de Magistério I e II - CESPE/2017) Assinale a opção que apresenta o processo de resolução dos conflitos cognitivos que, para Jean Piaget, representa a construção da aprendizagem.

(A) Reforço positivo.

(B) Zona de desenvolvimento proximal.

(C) Estágios do desenvolvimento sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e formal.

(D) Aprendizagem condicionada.

(E) Assimilação, acomodação e equilibração.

03. (SEDF - Monitor de Gestão Educacional - CESPE/2017) Teóricos como Piaget e Vygotsky evidenciaram que a criança se desenvolve na interação com o meio histórico-cultural em que vive. Considerando essa informação e tendo em vista que a criança precisa do outro, da natureza e da inter-relação possível entre esses elementos, julgue o próximo item.

[139] *GALVÃO, Izabel. Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes,1995.*

Brincar é imprescindível na infância, pois é nessa ação que a criança elabora sua forma de estar no mundo, vivencia o lúdico e desenvolve sua potência de criação. Essa experiência proporciona aprendizagem e desenvolvimento.

( ) Certo ( ) Errado

04. (Prefeitura de Lauro Muller/SC - Professor de Pedagogia - Instituto Excelência/2017) Sobre os pensadores da educação, assinale a alternativa CORRETA sobre a teoria de Vygotsky:

(A) Sua teoria mostra que o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo. Não existe um novo conhecimento sem que o organismo tenha já um conhecimento anterior para poder assimilá-lo e transformá-lo. O que implica os dois polos da atividade inteligente: assimilação e acomodação. É assimilação à medida que incorpora a seus quadros todo o dado da experiência; é acomodação à medida que a estrutura se modifica em função do meio, de suas variações.

(B) Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

(C) O comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica é caracterizada como interacionista.

(D) Nenhuma das alternativas.

05. (DPU - Técnico em Assuntos Educacionais - CESPE) Acerca das teorias psicológicas que fundamentam a aprendizagem humana, julgue o item a seguir.

Jean Piaget, que estudou o desenvolvimento da mente relacionando-o à adaptação biológica, dividiu em fases ou estágios o desenvolvimento cognitivo da criança e denominou como estágio pré-conceitual o momento em que a criança reconhece um objeto sem, contudo, o diferenciar dos demais da mesma categoria.

( ) Certo ( ) Errado

06. (DPU - Técnico em Assuntos Educacionais - CESPE) Acerca das teorias psicológicas que fundamentam a aprendizagem humana, julgue o item a seguir.

Gestalt e behaviorismo, duas das teorias psicológicas que estudam os processos de aprendizagem humana, se diferenciam fundamentalmente pela convicção da primeira de que a aprendizagem se dá por tentativa e erro.

( ) Certo ( ) Errado

07. (IF/SP - Professor - Educação Física) Leia as afirmativas a seguir, extraídas do livro “Piaget, Vygostky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão" (LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K.,1992).

I “A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante."

II “Vê-se portanto que não se trata de traçar uma fronteira entre o social e o não social, mas sim de, a partir de uma característica importante das relações possíveis entre pessoas de nível operatório - que representa o grau mínimo de socialização do pensamento -, comparar graus anteriores de socialização."

III “No antagonismo entre motor e mental, ao longo do processo de fortalecimento deste último, por ocasião da aquisição crescente do domínio dos signos culturais, a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental."

Assinale a alternativa que apresenta, na ordem correta, os teóricos a que cada uma das afirmativas faz referência.

(A) I - Vygotsky; II- Piaget; III- Wallon.
(B) I - Piaget; II- Wallon; III- Vygotsky.
(C) I - Wallon; II- Vygotsky; III- Piaget.
(D) I- Vygotsky; II- Wallon; III- Piaget.
(E) I - Piaget; II - Vygotsky; III- Wallon.

08. (Prefeitura de Martinópolis/SP - Professor PEB I - Ensino Infantil - Big Advice/2017) A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o

nome de ____ reúnem-se as ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Assinale a alternativa que preenche corretamente a lacuna:

(A) Construtivista.
(B) Cognitivista.
(C) Comportamental.
(D) Humanista.
(E) Tecnicista.

Gabarito

01.C / 02.E / 03.Certo / 04.B / 05.Errado / 06.Errado / 07.A / 08.A

Comentários

01. Resposta: C

O pensamento é a base da aprendizagem, que se acontece através da interação entre sujeito e objeto modificando estruturas mentais já existentes. O professor deve criar situações desafiadoras que estimulem o aluno a "aprender a aprender".

02. Resposta: E

A assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias, ou seja, quando a criança tem novas experiências tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui. A acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo. Diante deste impasse, restam apenas duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva. Ocorrida a acomodação, a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente, e uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado. A equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo autorregulado, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente.

03. Resposta: Certo

É através da experiência das brincadeiras que a criança se desenvolve e aprende, vivencia o lúdico e favorece sua potencialidade.

04. Resposta: B

O desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultado das relações humanas. Por conta disso, Vygotsky procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, buscou demonstrar que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas.

05. Resposta: Errado

Pré-operatório (2-7 anos). Este período é o que mais teve atenção de Piaget. É caracterizado pela explosão linguística e a utilização de símbolos. Dada a esta capacidade da linguagem, os esquemas de ação são interiorizados (esquemas representativos ou simbólicos). Nota-se ainda a ausência de esquemas conceituais, assim como o predomínio da tendência lúdica. Prevalece nesta fase a transdução, modelo primitivo de raciocínio, que se orienta de particular para particular.

06. Resposta: Errado

Relação behaviorismo X Gestalt. Enquanto o behaviorismo tem como objeto de estudo a relação individual (estimulo-resposta), a Gestalt é contra essa abordagem, visto que considera que o comportamento quando estudado de forma isolada pode ter seu significado ou entendimento real alterado. O comportamento deveria e deve ser estudado de forma onde todos os aspectos são analisados de forma geral, considerando todas as condições que possam alterar o estimulo.

07. Resposta: A

Palavras chave:

Vygotsky: Linguagem
Piaget: Nível operatório
Walon: Motricidade

08. Resposta: A

O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estimulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo.

PROFESSOR - ALUNO

A interação entre professor e o aluno

A relação professor e aluno é uma categoria fundamental do processo de aprendizagem, pois dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é fortalecer – lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada para o conteúdo a ser dado.

Segundo Libâneo[140] o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão agindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos.

Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo. Muitos fatores influenciam as relações entre os alunos e o professor, todavia a visão sobre o papel da educação que o professor e os alunos possuem torna-se uma orientação primordial para o trabalho desenvolvido. Para Freire[141], a educação deve estar a serviço da humanização das pessoas, já que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Percebe-se, que nos últimos anos a prática docente têm enfrentado muita dificuldade em seu trabalho, o relacionamento tende a ser diferente do passado e o professor precisa acompanhar essas mudanças, dentre elas, o convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes, assim, pode-se dois aspectos da interação professor-aluno: Transmissão de conhecimento e a Relação pessoal entre professor e aluno e as normas disciplinares impostas.

Dessa forma, o autor defende que que a aula não pode ser considerada apenas uma mera transferência de conhecimento, devendo se preocupar com o conteúdo emocional e afetivo, que faz parte da facilitação da aprendizagem. Percebe-se que não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças, de modo que a relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar.

Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos, ainda necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

A escola, como um todo, passa por uma crise de sentido, os alunos não sabem porque vão a ela, a falta de significação do que é estudar, a evasão, a reprovação e a violência que existem nas mais diferentes formas acabam por transformar a relação entre o professor e o aluno ainda mais conflitante e difícil de ser trabalhada.

O aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências várias, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula. O relacionamento baseado na afetividade é, portanto, um relacionamento produtivo auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer.

Educar, do latim *educare*, é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação, conforme é explicado por Libâneo[142]: “o ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta

[140] *LIBÂNEO, J. C. Didática. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.*
[141] *FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.*
[142] *LIBÂNEO, J. C. Didática. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.*

própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...)".

Dessa forma, podemos também pensar na ideia kantiana de *aufklärung* (esclarecimento), pela qual o homem deve aprender a pensar, o que significa a saída do homem de sua menoridade pela qual o homem se torna autônomo, uma vez que, na sua filosofia, a via de conhecimento do belo é a conduta ética exigida aos homens que se querem autônomos, isto é, não facilmente governáveis por outrem.

O homem fica na menoridade à medida que se recusa a pensar por conta própria, se recusa a viver autonomamente, pois é mais cômodo, de fato, viver sob a tutela natural da família ou do Estado, por exemplo.

A menoridade significa depender do outro para pensar, é mais fácil ser menor em nossa sociedade quando, para viver, não se depende do próprio pensar, quando o outro pode fazê-lo. Ao professor, cabe, então, propiciar ao aluno a possibilidade de utilizar seu pensamento para crescer, se libertar e sair da menoridade, da submissão do seu pensamento ao pensar de outra pessoa. Na relação professor-aluno, o professor, usando da afetividade, poderá entender melhor seus alunos e conseguir elementos para atingir seus objetivos.

Uma forma de o professor interferir, melhorar e consolidar a relação entre o professor e o aluno no sentido de explorar as possibilidades da filosofia, é discutir e compreender os pressupostos e as concepções de filosofia que estão presentes na sua prática, pois, sem isso, vamos continuar apenas a estudar história da filosofia ou alguns temas isolados, sem uma postura filosófica, atendendo apenas a necessidades imediatas e curriculares.

O professor deve constantemente esforçar-se em buscar estas possibilidades e tentar uma discussão dos diversos temas trazendo-os para os dias de hoje, para os problemas atuais, tornando o ensino e a relação professor aluno proveitosos, assim, deve-se criar uma situação de comunicação entre os alunos com um propósito educativo, buscando meios e caminhos, de acordo com o que a situação e a classe pedem; ele intervém pouco, muito ou nada, colocando os alunos como sujeitos de sua própria reflexão, utilizando-se da curiosidade natural.

Atentemos então ao que Tiba[143], diz em relação a esta busca de meios e caminhos: "Ao perceber que não sabe, o ser humano tem a tendência natural de buscar meios de aprender, já que é dotado de inteligência e, em consequência, de curiosidade. Associando estes dois atributos, pode surgir a criatividade, que fornece a base para as grandes invenções da humanidade. O espírito aventureiro instiga às descobertas".

O professor deve possuir habilidades para passar o conteúdo da matéria, incentivando-os ao estudo, fazendo-os levantar temas sobre o texto dado, discutindo e escrevendo, de acordo com o explicado por Lipman[144]: "À medida que se passa por um dos currículos de Filosofia para Crianças, aprende-se como é importante, para que se obtenha sucesso, que os materiais sejam introduzidos oportunamente e na sequência adequada. Ensinar filosofia implica fazer com que os estudantes levantem temas e, então, voltar a eles repetidamente, elaborando-os nas discussões dos estudantes à medida que as aulas se sucedam."

Podemos sugerir, como exemplo, uma aula em que o professor aborde o Mito da Caverna, ao falar a respeito de Platão. E pode tentar mostrar, sob o signo da universalidade, a condição do filósofo. Ele levanta o tema e elabora discussões em que a classe possa chegar à conclusão de que é necessária a fuga do mundo sensível, das sombras e dos fantasmas, para encontrar fora da caverna o verdadeiro mundo dos objetos e o sol que ilumina o seu verdadeiro e autêntico ser. Aquele que aprende a se voltar das sombras para a fonte de luz buscará esta fonte como finalidade última do trajeto do pensamento.

Além da explicitação dos objetivos, da escolha de conteúdos e da orientação metodológica o trabalho do professor na sala de aula dependerá da procura de procedimentos que viabilizem a prática docente. Nesse sentido, de nada adianta propor no planejamento a intenção de estimular a consciência crítica se o professor se restringir à aula expositiva sempre e se, ao avaliar, apenas verificar a reprodução do que foi transmitido. O professor deve sempre estar atento aos alunos, às vezes a própria expressão dos alunos indica que é necessário fazer alguma pergunta, não apenas com o intuito de verificar se o exposto foi compreendido, mas também de dar informações aos alunos, para que corrijam seus erros, e ver se entenderam o conteúdo, se há ainda pontos obscuros, se é necessário passar mais exercícios ou dar mais exemplos antes de ir para um novo tema.

Quando o professor pergunta, ele não está simplesmente querendo obter respostas que já conhece, pois, incentivar o pensamento filosófico é querer que o educando reflita de maneira nova, considere

[143] *TIBA, Içami. Ensinar aprendendo. São Paulo: Editora Gente, 1998.*
[144] *LIPMAN, M. A filosofia na sala de aula, São Paulo: Nova Alexandria, 1994.*

métodos alternativos de pensar e agir. Neste ponto, devemos observar o que foi escrito por Libâneo:[145] "O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades."

No entanto, vemos que, apesar dos esforços, o objetivo principal, que é dar possibilidade ao educando de construir seu conhecimento, fica muitas vezes prejudicado pela falta da capacidade de ouvir o aluno e, assim, descobrir as suas dificuldades. Outro ponto que devemos ter em mente é o de que o professor não pode ter dúvidas sobre o que seja de fato a autoridade do professor, para que ela não se pareça, como às vezes acontece, com autoritarismo e também, em contrapartida, não propicie a total ausência de lei, impedindo a disciplina, que é necessária ao aprendizado, e a organização de qualquer trabalho.

O professor não pode ser autoritário a ponto de achar que sua palavra é a lei, pois, quando há uma falha na comunicação entre professor/aluno, aluno/professor, poderá ocorrer o distanciamento das duas partes, o que prejudicará substancialmente a relação, uma vez que o diálogo é um elemento fundamental da aprendizagem, fato que é reforçado por Haydt[146], sobre a importância do estabelecimento do diálogo: "Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão."

Para exercer a autoridade, o docente deve saber da importância do seu trabalho e mesclar com a afetividade a sua autoridade, recorrendo, então, ao diálogo como forma de chegar ao resultado pretendido: uma classe integrada, compenetrada e interessada. Podemos também reforçar a importância do diálogo usando Freire[147]: estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com essa ou aquela pergunta (...) o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem. O professor deve usar do diálogo, pois o diálogo pode ser uma fonte de riquezas e alegrias, é uma arte a ser cultivada e ensinada. O professor deve ensinar que o diálogo só acontece quando os interlocutores têm voz ativa, e que se os interlocutores se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo.

A tendência do professor, por causa de sua carga de conhecimento e experiência, é pensar que o aluno não sabe nada, o que acaba por complicar a relação professor-aluno, pois o ensino é ato comum do professor e do aluno; o professor, enquanto ensina, está continuando a aprender. Ademais, o professor deve facilitar ao aluno o entendimento do que é fazer parte de um grupo ou de uma comunidade, ajudando-o a conhecer as normas que regem a conduta aceita nos mais variados âmbitos, como o social, o cultural e o político. O respeito mútuo é a valorização de cada pessoa, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião, é poder revelar seus conhecimentos, expressar sentimentos e emoções, admitir dúvidas sem ter medo de ser ridicularizado, exigir seus direitos.

Podemos fundamentar o exposto pelo que foi dito por Severino(2000)[148]: "O educador não pode realizar sua tarefa e dar sua contribuição histórica se o seu projeto de trabalho não estiver lastreado nesta visão da totalidade humana. À filosofia da educação cabe então colaborar para que esta visão seja construída durante o processo de sua formação. O desafio radical que se impõe aos educadores é o de um inteligente esforço para a articulação de um projeto histórico-civilizatório para a sociedade brasileira como um todo, mas isto pressupõe que se discutam, com rigor e profundidade, questões fundamentais concernentes à condição humana."

O docente estará favorecendo a relação professor aluno seguindo uma série de regras: utilizar as aulas expositivas quando sentir que com este método estará atingindo o objetivo do ensino da unidade, demonstrar a variedade de explicações para um mesmo fenômeno, ser flexível e capaz de adaptar o programa para cada situação que se apresente, relacionar o conteúdo da unidade a ser ensinada com a experiência do aluno, ajudar o aluno a descobrir a interdisciplinaridade, não deixar que assuntos menores influam na discussão em classe sobre a disciplina que está sendo enfocada, criar situações em que o aluno possa expressar seus sentimentos, variar a composição dos grupos de estudo, tentar evitar o monopólio da discussão, respeitar e fazer respeitar as diferentes opiniões e usar vocabulário que seja claramente compreendido.

---

[145] *LIBÂNEO, J. C. Didática. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.*
[146] *HAYDT, Regina Célia. Curso de didática geral. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.*
[147] *FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa". São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.*
[148] *SEVERINO, Antonio. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.*

O professor como facilitador do aprendizado deverá buscar a motivação de seus alunos, está não é uma tarefa fácil, pois a falta de motivação pode ter origem em problemas particulares do aluno como cansaço, necessidades afetivas não satisfeitas e, até mesmo, a fome. O docente deverá centrar os seus esforços na aprendizagem e, ao trabalhar com ela, tornar o ensinamento significativo para o aluno, fazendo-o sentir que a matéria tem significância para sua vida.

Na visão construtivista, o aluno é o centro, devendo estar sempre mobilizado para pensar e construir o seu conhecimento, no entanto esse enfoque construtivista não coloca o professor em segundo plano; pelo contrário, o seu papel é de máxima importância no processo de ensino, não sendo aluno e professor considerados iguais, pois, aos professores, cabe a direção, a definição de objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica, não se utilizando da autoridade arbitrariamente, mas exercendo uma autoridade própria de quem tem zelo profissional e se responsabiliza pela qualidade do seu trabalho, não deixando os alunos à deriva, sem diretividade e organização.

A disciplina e o equilíbrio devem ser mantidos em classe, para que o aprendizado não seja prejudicado, e para que se desenvolva, no aluno, o auto respeito, o autocontrole e o respeito, ficando o professor atento para que certas situações não fujam do limite. O professor deve se utilizar da liderança controlando-a, no entanto, para não inibir a criatividade do aluno, criando uma relação de respeito mútuo e organizando sua metodologia de trabalho.

Questões

01. (Prefeitura de São Luís/MA - Conhecimentos Básicos Magistério I e II - CESPE/2017) O sucesso e a qualidade da aprendizagem no processo pedagógico dependem, entre outros fatores, de o professor

(A) priorizar atividades de memorização, a fim de promover o pleno desenvolvimento cognitivo dos alunos.

(B) delegar à família dos alunos a responsabilidade pela qualidade do desempenho deles em atividades extraclasse.

(C) proteger e prestar assistência financeira à família dos alunos de baixa renda.

(D) valorizar as emoções dos alunos e sua relação de afetividade com eles.

(E) disciplinar e subordinar os alunos a rigorosas regras de conduta que limitem a criatividade deles.

02. (IF/RR - Pedagogo - FUNCAB) De acordo com Paulo Freire a relação entre professor e aluno deve ser de:

(A) diálogo.

(B) hierarquia.

(C) autonomia.

(D) autoridade.

(E) disciplina.

03. Relação professor aluno: segundo Paulo Freire, o bom professor é, EXCETO:

(A) O que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento.

(B) Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar.

(C) Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

(D) Aquele que rejeita a participação do aluno, e enaltece os melhores alunos e discrimina os que apresentam dificuldades.

04. A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente:

I. Do clima estabelecido pelo professor, da relação empatia com seus alunos;

II. De sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

III. De buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

IV. De sua autoridade, para que haja silêncio e ordem fundamentais para a aprendizagem.

Estão corretas:

(A) IV.

(B) I, II e III.

(C) Todas estão corretas.

(D) Todas estão incorretas.

05. Em se tratando da relação professor-aluno na sala de aula, assinale a alternativa incorreta.
(A) O trabalho docente nunca é unidirecional.
(B) A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar.
(C) O professor autoritário exerce a autoridade a serviço da autonomia e independência dos alunos.
(D) A disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional.

Gabarito

01.D / 02.A / 03.D / 04.B / 05.C

Respostas

01. Resposta: D
Como vimos, para que haja aprendizagem de qualidade vários fatores são necessários, como capacidade intelectual e predisposição do aluno para aprender, nível de conhecimento do professor e capacidade para produzir conteúdo, apoio extraclasse realizado pelos pais e outros responsáveis, etc. No entanto, existe um fator que pode ser considerado como catalisador do processo educativo, pois quando o professor se dispõe a ensinar e o aluno à aprender, relações de afetividade vão se formando entre os dois mediante uma troca. Portanto, sem uma relação afetiva ampla, o processo ensino aprendizagem tende a acontecer de forma desarmônica, ou seja, alguns aspectos da pessoa ficam atrofiados, principalmente no que diz respeito as emoções.

02. Resposta: A
De acordo com o texto lido, sabemos que Freire reforça a importância do diálogo, para o autor, o professor deve usar do diálogo, pois o diálogo pode ser uma fonte de riquezas e alegrias, é uma arte a ser cultivada e ensinada. O professor deve ensinar que o diálogo só acontece quando os interlocutores têm voz ativa, e que se os interlocutores se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo.

03. Resposta: D
Conforme Paulo Freire, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.
O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que eu faço”.

04. Resposta: B
A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saber ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.
Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetuoso, cordial.
Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seus níveis de ansiedade mantem-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente.

05. Resposta: C
Percebe-se algumas vezes, por parte do professor, uma vigilância constante, o que pode ocasionar um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus maus atos: o aluno corre o risco de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é bem comportado recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas.

PLANEJAMENTO ESCOLAR

Para Moretto[149], planejar é organizar ações (ideias e informações). Essa é uma definição simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno.

Gandin[150] sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões. Para melhor entender precisa-se compreender alguns conceitos, tais como: planejar, planejamento e planos.

Libâneo[151] diz que o planejamento do trabalho docente é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do professor, tendo as seguintes funções: explicar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho; expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político, pedagógico e profissional das ações do professor; assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho; prever objetivos, conteúdos e métodos; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente; atualizar constantemente o conteúdo do plano; facilitar a preparação das aulas.

Planejamento: "É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. "

Plano Nacional de Educação: "Nele se reflete a política educacional de um povo, num determinado momento histórico do país. É o de maior abrangência porque interfere nos planejamentos feitos no nível nacional, estadual e municipal. "

Plano de Curso: "O plano de curso é a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida. "

Plano de Aula: "É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...). É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino e de aprendizagem. "

Plano de Ensino: "É a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. "

Projeto Político Pedagógico: "É o planejamento geral que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico."[152].

Os conceitos apresentados têm por objetivo mostrar para o professor a importância, a funcionalidade e principalmente a relação íntima existente entre essas tipologias.

Segundo *Fusari*[153], "Apesar de os educadores em geral utilizarem, no cotidiano do trabalho, os termos "planejamento" e "plano" como sinônimos, estes não o são."

Outro aspecto importante, segundo *Schmitz*[154] é que "as denominações variam muito. Basta que fique claro o que se entende por cada um desses planos e como se caracterizam. " O que se faz necessário é estar consciente que:

---

[149] *MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.*
[150] *GANDIN, Danilo. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. 2011.*
[151] *LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.*
[152] *MEC - Ministério da Educação e Cultura. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos - Avaliação e Planejamento - Caderno 4 - SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.*
[153] *FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.1990.*
[154] *SCHMITZ, Egídio. Fundamentos da Didática. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.*

"Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível. "

Conceito de Planejamento

O Planejamento pode ser conceituado como um processo, considerando os seguintes aspectos: produção, pesquisa, finanças, recursos humanos, propósitos, objetivos, estratégias, políticas, programas, orçamentos, normas e procedimentos, tempo, unidades organizacionais etc. Desenvolvido para o alcance de uma situação futura desejada, de um modo mais eficiente, eficaz e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos.

O Planejamento também pressupõe a necessidade de um processo decisório que ocorrerá antes, durante e depois de sua elaboração e implementação na escola. Este processo deve conter ao mesmo tempo, os componentes individuais e organizacionais, bem como a ação nesses dois níveis deve ser orientada de tal maneira que garanta certa confluência de interesses dos diversos fatores alocados no ambiente escolar.

O processo de planejar envolve, portanto, um modo de pensar; e um salutar modo de pensar envolve indagações; e indagações envolvem questionamentos sobre o que fazer, como, quando, quanto, para quem, por que, por quem e onde. É um processo de estabelecimento de um estado futuro desejado e um delineamento dos meios efetivos de torna-lo realidade justifica que ele antecede à decisão e à ação.

Finalidade - Para que Planejar?[155]

A primeira coisa que nos vem à mente quando perguntamos sobre a finalidade do planejamento é a eficiência. Ela é a execução perfeita de uma tarefa que se realiza. O carrasco é eficiente quando o condenado morre segundo o previsto. A telefonista é eficiente quando atende a todos os chamados e faz, a tempo, todas as ligações. O digitador, quando escreve rapidamente (há expectativas fixadas) e não comete erros.

O planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja benfeito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução.

Mas esta não é a mais importante finalidade do planejamento. Ele visa também a eficácia. Os dicionários não fazem diferença suficiente entre eficácia e eficiência. O melhor é não se preocupar com palavras e verificar que o planejamento deve alcançar não só que se faça bem as coisas que se fazem (chamaremos isso de eficiência), mas que se façam as coisas que realmente importa fazer, porque são socialmente desejáveis (chamaremos isso de eficácia).

A eficácia é atingida quando se escolhem, entre muitas ações possíveis, aqueles que, executadas, levam à consecução de um fim previamente estabelecido e condizente com aquilo em que se crê.

Além destas finalidades do planejamento, *Gandin*[156] introduz a discussão sobre uma outra, tão significativa quanto estas, e que dá ao planejamento um *status* obrigatório em todas as atividades humanas: é a compreensão do processo de planejamento como um processo educativo.

É evidente que esta finalidade só é alcançada quando o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublime a participação, a democracia, a libertação. Então o planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade.

Elementos Constitutivos do Planejamento

Objetivos e Conteúdos de Ensino: os *objetivos* determinam de antemão os resultados esperados do processo entre o professor e o aluno, determinam também a gama de habilidades e hábitos a serem adquiridos. Já os *conteúdos* formam a base da instrução.

A prática educacional baseia-se nos objetivos por meio de uma ação intencional e sistemática para oferecer aprendizagem. Desta forma os objetivos são fundamentais para determinação de propósitos definidos e explícitos quanto às qualidades humanas que precisam ser adquiridas. Os objetivos têm pelo menos três referências fundamentais para a sua formulação.

- Os valores e ideias ditos na legislação educacional.
- Os conteúdos básicos das ciências, produzidos na história da humanidade.

[155] *GANDIN, Danilo. Planejamento. Como Prática Educativa. São Paulo: Edições Loyola, 2013.*
[156] *GANDIN, Danilo. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. 2011.*

- As necessidades e expectativas da maioria da sociedade.

Métodos e Estratégias: o *método* por sua vez é a forma com que estes objetivos e conteúdos serão ministrados na prática ao aluno. Cabe aos métodos dinamizar as condições e modos de realização do ensino. Refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos - professores e alunos.

Multimídia Educativa: a multimídia educativa é uma estratégia de ensino e de aprendizagem que pode ser utilizada por estudantes e professores. É imperativa a importância das multimídias educativas com uso da informática no processo educativo como uma ferramenta auxiliar na educação.

Avaliação Educacional: é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e de aprendizagem. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias.

A avaliação insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do Processo de Ensino e de Aprendizagem.

Planejamento e Políticas de Educação no Brasil

A formação da Educação Brasileira inicia-se com a Companhia de Jesus, em 1549, com o trabalho dos Jesuítas: suas escolas de primeiras letras, colégios e seminários, até os dias atuais. Nesse primeiro momento, a educação não foi um problema que emergisse como um assunto Nacional, no entanto, tenha sido um dos aspectos das tensões constantes entre a Ordem dos Jesuítas e a Coroa Portuguesa, que mais tarde, levou à expulsão dos mesmos em 1759. A expulsão dos jesuítas criou um vazio escolar. A insuficiência de recursos e escassez de mestres desarticulou o trabalho educativo no País, com repercussões que se estenderam até o período imperial.

Com a vinda da Família Imperial, a educação brasileira toma um novo impulso, principalmente com a criação dos cursos superiores, no entanto a educação popular foi relegada em segundo plano. Com a reforma constitucional de 1834, as responsabilidades da educação popular foram descentralizadas, deixando-as às províncias e reservando à Corte a competência sobre o ensino médio e superior.

Nesse período, a situação continuou a mesma: escassez de escolas e de professores na educação básica. Com a educação média e superior, prevaleceram às aulas avulsas destinadas apenas às classes mais abastadas.

A Proclamação da República, também não alterou significativamente a ordenação legal da Educação Brasileira, foi preciso esperar até a década de 20 para que, o debate educacional ganhasse um espaço social mais amplo. Nesta época, as questões educacionais deixaram de ser temas isolados para se tornarem um problema nacional. Várias tentativas de reforma ocorreram em vários estados; iniciou-se uma efetiva profissionalização do magistério e novos modelos pedagógicos começaram a ser discutidos e introduzidos na escola.

Surgimento do Plano de Educação

A primeira experiência de planejamento governamental no Brasil foi executada no governo de Juscelino Kubitschek com seu Plano de Metas (1956/61). Antes, os chamados planos que se sucederam desde 1940, foram diagnósticos que tentavam racionalizar o orçamento. Neste processo de planejamento convém distinguir três fases:

- A decisão de planejar;
- O plano em si; e
- A implantação do plano.

A primeira e a última fase são políticas e a segunda é um assunto estritamente técnico.

No caso do ***Planejamento Educacional***, essa distinção é interessante, pois foi preciso um longo período de maturação para que se formulasse de forma explícita a necessidade nacional de uma política de educação e de um plano para programá-la. A revolução de 30 foi o desfecho das crises políticas e

econômicas que agitaram profundamente a década de 20, compondo-se assim, um quadro histórico propício à transformação da Educação no Brasil.

Em 1932, um grupo de educadores conseguiu captar o anseio coletivo e lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que extravasava o entusiasmo pela Educação. O manifesto era ao mesmo tempo uma denúncia uma exigência de uma política educacional consistente e, um plano científico para executá-la, livrando a ação educativa do empirismo e da descontinuidade. O mesmo teve tanta repercussão e motivou uma campanha que repercutiu na Assembleia Constituinte de 1934.

De acordo com a Constituição de 34, o conselho Nacional de Educação elaborou e enviou, em maio de 37, um anteprojeto do ***Plano de Educação Nacional***, mas com a chegada do estado Novo, o mesmo nem chegou a ser discutido.

Sendo assim, mesmo que a ideia de plano nacional de educação fosse um fruto do manifesto e das campanhas que se seguiram, o ***Plano 37*** era uma negação das teses defendidas pelos educadores ligados àqueles movimentos. Totalmente centralizador, o mesmo pretendia ordenar em minúcias toda a educação nacional. Tudo estava regulamentado ao plano, desde o ensino pré-primário ao ensino superior; os currículos eram estabelecidos e até mesmo o número de provas e os critérios de avaliação.

No entanto, os dois primeiros artigos dos 504 que compuseram o Plano de 37, chamam atenção, no que se refere ao Planejamento Educacional a nível nacional, atualmente:

Art. 1°- O Plano Nacional de Educação, código da educação nacional, é o conjunto de princípios e normas adotados por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extraescolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares.

Art. 2°- Este Plano só poderá ser revisto após vigência de dez anos.

Nesses artigos, há três pontos os quais convém destacar, pois repercutiram e persistiram em parte, em iniciativas e leis posteriores:

- O Plano de Educação identifica-se com as diretrizes da Educação Nacional;
- O Plano deve ser fixado por Lei;
- O Plano só poderá ser revisto após uma vigência prolongada.

Segundo *Kuenzer*[157] "o planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado."

Aqui no Brasil, *Padilha*[158] explica que "Durante o regime autoritário, eles foram utilizados com um sentido autocrático. Toda decisão política era centralizada e justificada tecnicamente por tecnocratas à sombra do poder." *Kuenzer* complementa a citação acima explicando que "A ideologia do Planejamento então oferecida a todos, no entanto, escondia essas determinações político-econômicas mais abrangentes e decididas em restritos centros de poder."

O regime autoritário fez com que muitos educadores criassem uma resistência com relação à elaboração de planos, uma vez que esses planos eram supervisionados ou elaborados por técnicos que delimitavam o que o professor deveria ensinar, priorizando as necessidades do regime político. "Num regime político de contenção, o planejamento passa a ser bandeira altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo."

Apesar de se ter claro a importância do planejamento na formação, *Fusari*[159] explica que:

"Naquele momento, o Golpe Militar de 1964 já implantava a repressão, impedindo rapidamente que um trabalho mais crítico e reflexivo, no qual as relações entre educação e sociedade pudessem ser problematizadas, fosse vivenciada pelos educadores, criando, assim, um "terreno" propício para o avanço daquela que foi denominada 'tendência tecnicista' da educação escolar."

Mas não se pode pensar que o regime político era o único fator que influenciava no pensamento com relação à elaboração dos planos de aulas; as teorias da administração também refletiam no ato de planejar do professor, uma vez que essas teorias traziam conceitos que iriam auxiliar na definição do tipo de organização educacional que seria adotado por uma determinada instituição.

[157] *KUENZER, Acácia Zeneida, CALAZANS, M. Julieta C., GARCIA, Walter. Planejamento e educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.*
[158] *PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.*
[159] *FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.1990.*

No início da história da humanidade, o planejamento era utilizado sem que as pessoas percebessem sua importância, porém com a evolução da vida humana, principalmente no setor industrial e comercial, houve a necessidade de adaptá-lo para os diversos setores.

Nas escolas ele também era muito utilizado; a princípio, o planejamento era uma maneira de controlar a ação dos professores de modo a não interferir no regime político da época. Hoje o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, ***ele serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor***.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Após o anteprojeto de Plano de 37, a ideia de um Plano Nacional de Educação permaneceu sem efeito até 1962, quando foi elaborado e efetivamente instituído o primeiro Plano Nacional governamental. No entanto, no Plano de Metas de Kubitschek, a educação era a meta número 30.

O setor de educação entrou no conjunto do Plano de metas pressionado pela compreensão de que a falta de recursos humanos qualificados poderia ser um dos pontos de estrangulamento do desenvolvimento do país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) acabou surgindo com a Lei n° 4.024 de 1961, no entanto, vale ressaltar a concepção do que deveria ser uma LDB. Segundo o Relatório Geral da Comissão:

Diretriz é uma linha de orientação, norma de conduta, "Base" é a superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não às minudências do caminho. Significa também o alicerce do edifício, não o próprio edifício sobre o qual o alicerce está construído. A lei de Diretrizes e Bases conterá somente os preceitos genéricos e fundamentais.

No entanto, a LDB de 61, distanciou-se muito da clareza e da sensatez do anteprojeto original, e a lei que sucedeu e substituiu em parte (Lei n° 5.692/71) agravou a situação. Eliminaram substancialmente qualquer possibilidade de instituição de políticas e planos de educação como instrumentos efetivos de um desenvolvimento ideal da Educação Brasileira, pois novamente foi consagrada a ideia de plano como distribuição de recursos.

Após a iniciativa pioneira de 1962 e suas revisões, sucedem-se, em trinta anos, cerca de dez planos. Em um estudo realizado nessa área até 1989, conclui-se que essa sucessão de planos que são elaboradas, parcialmente executadas, revista e abandonada, refletem os males gerais da administração pública brasileira. A educação, realmente não era prioritária para os governos. As coordenadas da ação governamental no setor ficavam bloqueadas ou dificultadas pela falta de uma integração ministerial.

Em consequência disso e de outras razões, sobretudo políticas, o panorama da experiência brasileira de planejamento educacional é um quadro de descontinuidades administrativas, que, fez dessa experiência um conjunto fragmentado de incoerentes iniciativas governamentais que nunca foram mais do que esquemas distributivos de recursos.

Com esta visão podemos compreender o “porquê” do caos educacional em nosso país. Desde há muito a educação foi relegada ao final das filas. O povo foi passando de governo em governo sem perceber as perdas que lhe trariam o atraso educacional.

Níveis de Planejamento

Na esfera educacional o processo de planejamento ocorre em diversos níveis, segundo a magnitude da ação que se tem em vista realizar. O planejamento educacional é o mais amplo, geral e abrangente. Prevê a estruturação e o funcionamento da totalidade do sistema educacional. Determina as diretrizes da política nacional de educação.



A seguir, temos o planejamento Escolar e depois o Curricular, que está intimamente relacionado às prioridades assentadas no planejamento educacional. Sua função é traduzir, em termos mais próximos e concretos, as linhas-mestras de ação delineadas no planejamento imediatamente superior, através de seus objetivos e metas. Constitui o esquema normativo que serve de base para definir e particularizar a linha de ação proposta pela escola. Permite a inter-relação entre a escola e a comunidade.

Logo após, temos o planejamento de ensino, que parte sempre de pontos referenciais estabelecidos no planejamento curricular. Temos, em essência, neste tipo de planejamento, dimensões:

- **Filosófica**, que explicita os objetivos da escola;
- **Psicológica**, que indica a fase de desenvolvimento do aluno, suas possibilidades e interesses;
- **Social**, que expressa as características do contexto sócio-econômico-cultural do aluno e suas exigências.

Este detalhamento é feito tendo em vista os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, chegamos ao nível mais elementar e próximo da ação educativa. É através dele que, em relação ao aluno:

- Prevemos mudanças comportamentais e aprendizagem de elementos básicos;
- Propomos aprendizagens a partir de experiências anteriores e de suas reais possibilidades;
- Estimulamos a integração das diversas áreas de estudo.

Como vemos, o planejamento tem níveis distintos de abrangência; no entanto, cada nível tem bem definido e delimitado o seu universo. Sabemos que um nível particulariza - um ou vários - aspectos delineados no nível antecedente, especificando com maior precisão as decisões tomadas em relação a determinados eventos da ação educativa.

A linha de relacionamento se evidencia, então, através de escalões de complexidade decrescente, exigindo sempre um alto grau de coerência e subordinação na determinação dos objetivos almejados.

Vejamos cada um deles:

Planejamento Educacional

Planejamento educacional é aplicar à própria educação àquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar em seus alunos: uma abordagem racional e científica dos problemas. Tal abordagem supõe a determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis, a análise das consequências que advirão das diversas atuações possíveis, a escolha entre essas possibilidades, a determinação de metas específicas a atingir em prazos bem definidos e, finalmente, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida.

O planejamento educacional significa bem mais que a elaboração de um projeto contínuo que engloba uma série de operações interdependentes.

O Planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência (enquanto um dos níveis de planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. Enfrenta os problemas de atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos etc.

Características do Planejamento Educacional

Categorias	Tipos	Características
Níveis	1- Global ou de conjunto	Para todo o sistema
	2- Por setores	Graus do Sistema Escolar
	3- Regional	Por divisões geográficas
	4- Local	Por escola
Enquanto Processo	1- Técnico	Por utilizar metodologia de análise, previsão, programação e avaliação.
	2- Político	Por permitir a tomada de decisão.
	3- Administrativo	Por coordenar as atividades administrativas.
Quanto aos Prazos	1- Curto prazo	1 a 2 anos
	2- Médio prazo	2 a 5 anos
	3- Longo prazo	5 a 15 anos
Enquanto Método	1- Demanda	Com base nas demandas individuais de educação.
	2- Mão-de-obra	Com base nas necessidades do mercado, voltado para o desenvolvimento do país.
	3- Custo e Benefício	Com base nos recursos disponíveis visando a maiores benefícios.

Fundamentos do Planejamento Educacional

Concepções	Características
Clássica	Divisão pormenorizada, hierarquizado verticalmente, com ênfase na organização e pragmático.
Transitiva	Planejamento seguindo procedimentos de trabalho com ênfase na liderança.
Mayoista	Visão horizontal, com ênfase nas relações humanas, na dinâmica interpessoal e grupal, na delegação de autoridade e na autonomia.
Neoclássica / por objetivos	Pragmática, racionalidade no processo decisório, participativo, com ênfase nos resultados e estratégia de cooperação.
Tradição Funcionalista	**Características (do consenso / positivista / evolucionista)**
Burocrático	Cumprimento de leis e normas. Visa à eficácia institucional do sistema. Enfatiza a dimensão institucional ou objetiva.
Idiossincrático	Enfatiza a eficiência individual de todos os que participam do sistema, portanto, dimensão subjetiva.
Integradora	Clima organizacional pragmático. Visa o equilíbrio entre eficácia institucional e eficiência individual, com ênfase na dimensão grupal ou holística.
Tradição Interacionista	**Características (conflito / teorias críticas e libertárias)**
Estruturalista	Ênfase nas condições estruturais de natureza econômica do sistema. Enfatiza a dimensão institucional ou objetiva. Orientação determinista.
Interpretativa	Ênfase na subjetividade e na dimensão individual. O sistema é uma criação do ser humano. A gestão é mediadora reflexiva entre o indivíduo e o seu meio.
Dialógica	Ênfase na dimensão grupal ou holística e nos princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional.
Enfoques	**Características**
Jurídico	Práticas normativas e legalistas / sistema fechado.
Tecnocrático	Predomínio dos quadros técnicos / especialistas.
Comportamental	Resgate da dimensão humana: ênfase psicológica.
Desenvolvimentista	Ênfase para atingir objetivos econômicos e sociais.
Sociológico	Ênfase nos valores culturais e políticos, contextualizados. Visão interdisciplinar.

Fonte dos dois quadros: Padilha[160]

[160] *PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.*

Objetivos do Planejamento Educacional

São objetivos do planejamento educacional, segundo Joanna Coaracy[161]:

- "Relacionar o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país, em geral, e de cada comunidade, em particular;
- "Estabelecer as condições necessárias para o aperfeiçoamento dos fatores que influem diretamente sobre a eficiência do sistema educacional (estrutura, administração, financiamento, pessoal, conteúdo, procedimentos e instrumentos);
- Alcançar maior coerência interna na determinação dos objetivos e nos meios mais adequados para atingi-los;
- Conciliar e aperfeiçoar a eficiência interna e externa do sistema".

É condição primordial do processo de planejamento integral da educação que, em nenhum caso, interesses pessoais ou de grupos possam desviá-lo de seus fins essenciais que vão contribuir para a dignificação do homem e para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país.

Requisitos do Planejamento Educacional

- Aplicação do método científico na investigação da realidade educativa, cultural, social e econômica do país;
- Apreciação objetiva das necessidades, para satisfazê-las a curto, médio e longo prazo;
- Apreciação realista das possibilidades de recursos humanos e financeiros, a fim de assegurar a eficácia das soluções propostas;
- Previsão dos fatores mais significativos que intervêm no desenvolvimento do planejamento;
- Continuidade que assegure a ação sistemática para alcançar os fins propostos;
- Coordenação dos serviços da educação, e destes com os demais serviços do Estado, em todos os níveis da administração pública;
- Avaliação periódica dos planos e adaptação constante destes mesmos às novas necessidades e circunstâncias;
- Flexibilidade que permita a adaptação do plano a situações imprevistas ou imprevisíveis;
- Trabalho de equipe que garanta uma soma de esforços eficazes e coordenados;
- Formulação e apresentação do plano como iniciativa e esforço nacionais, e não como esforço de determinadas pessoas, grupos e setores".[162]

Pressupostos Básicos do Planejamento Educacional

- O delineamento da filosofia da educação do país, evidenciando o valor da pessoa e da escola na sociedade;
- A aplicação da análise - sistemática e racional - ao processo de desenvolvimento da educação, buscando torná-lo mais eficiente e passível de responder com maior precisão às necessidades e objetivos da sociedade.

Podemos, portanto, considerar que o planejamento educacional constitui a abordagem racional e científica dos problemas da educação, envolvendo o aprimoramento gradual de conceitos e meios de análise, visando estudar a eficiência e a produtividade do sistema educacional, em seus múltiplos aspectos.

Planejamento Curricular

Planejamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. É o instrumento que orienta a educação como um processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para consecução dos objetivos, tanto os dos alunos como os da escola.

O Planejamento curricular, enquanto um dos níveis dos planejamentos da educação escolar é a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares.

Enquanto um dos níveis do planejamento na educação escolar, o Planejamento curricular é a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares desde as séries iniciais até as finais.

A proposta curricular pode ter como referência os seguintes elementos:

- Fundamentos da disciplina;

---

[161] *COARACY, Joanna. O planejamento como processo. Revista Educação, Ano I, no. 4, Brasília, 1972.*
[162] *UNESCO, Seminário Interamericano sobre planejamento integral na educação. Washington. 1958.*

- Área de estudo;
- Desafios Pedagógicos;
- Encaminhamento Metodológico;
- Propostas de Conteúdos;
- Processos de Avaliação.

Objetivos do Planejamento Curricular

- Ajudar aos membros da comunidade escolar a definir seus objetivos;
- Obter maior efetividade no ensino;
- Coordenar esforços para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem;
- Propiciar o estabelecimento de um clima estimulante para o desenvolvimento das tarefas educativas.

Requisitos do Planejamento Curricular

O planejamento curricular deve refletir os melhores meios de cultivar o desenvolvimento da ação escolar, envolvendo, sempre, todos os elementos participantes do processo.

Seus elaboradores devem estar alertas paras novas descobertas e para os novos meios postos ao alcance das escolas. Estes devem ser minuciosamente analisados para verificar sua real validade naquele âmbito escolar. Posto isso, fica evidente a necessidade dos organizadores explorarem, aceitarem, adaptarem, enriquecerem ou mesmo rejeitarem tais inovações.

O planejamento curricular é de complexa elaboração. Requer um contínuo estudo e uma constante investigação da realidade imediata e dos avanços técnicos, principalmente na área educacional. Constitui, por suas características, base vital do trabalho. A dinamização e integração da escola como uma célula viva da sociedade, que palmilha determinados caminhos conforme a linha filosófica adotada, é o pressuposto inerente a sua estruturação.

O planejamento curricular constitui, portanto, uma tarefa contínua a nível de escola, em função das crescentes exigências de nosso tempo e dos processos que tentam acelerar a aprendizagem. Será sempre um desafio a todos aqueles envolvidos no processo educacional, para busca dos meios mais adequados à obtenção de maiores resultados.

Planejamento de Ensino

Planejamento de ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações o tempo todo. Envolve permanentemente as interações entre os educadores e entre os próprios educandos.

Objetivos do Planejamento de Ensino

- Racionalizar as atividades educativas;
- Assegurar um ensino efetivo e econômico;
- Conduzir os alunos ao alcance dos objetivos;
- Verificar a marcha do processo educativo.

Requisitos do Planejamento do Ensino

Por maior complexidade que envolva a organização da escola, é indispensável ter sempre bem presente que a interação professor-aluno é o suporte estrutural, cuja dinâmica concretiza ao fenômeno educativo. Portanto, o planejamento de ensino deve ser alicerçado neste pressuposto básico.

O professor, ao planejar o trabalho, deve estar familiarizado com o que pode pôr em prática, de maneira que possa selecionar o que é melhor, adaptando tudo isso às necessidades e interesses de seus alunos. Na maioria das situações, o professor dependerá de seus próprios recursos para elaborar seus planos de trabalho. Por isso, deverá estar bem informado dos requisitos técnicos para que possa planejar, independentemente, sem dificuldades.

Ainda temos a considerar que as condições de trabalho diferem de escola para escola, tendo sempre que adaptar seus projetos às circunstâncias e exigências do meio. Considerando que o ensino é o guia das situações de aprendizagem e que ajuda os estudantes a alcançarem os resultados desejados, a ação de planejá-lo é predominantemente importante para incrementar a eficiência da ação a ser desencadeada no âmbito escolar.

O professor, durante o período (ano ou semestre) letivo, pode organizar três tipos de planos de ensino. Por ordem de abrangência:

- ***Plano de Curso*** - delinear, globalmente, toda a ação a ser empreendida;
- ***Plano de Unidade*** - disciplinar partes da ação pretendida no plano global;

- *Plano de Aula* - especificar as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores.

Pelo significativo apoio que o planejamento empresta à atividade do professor e alunos, é considerado etapa obrigatória de todo o trabalho docente. O planejamento tende a prevenir as vacilações do professor, oferecendo maior segurança na consecução dos objetivos previstos, bem como na verificação da qualidade do ensino que está sendo orientado pelo mestre e pela escola.

Planejamento Escolar

O Planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Planejamento global da escola é o nível do planejamento que corresponde às decisões sobre a organização, funcionamento e proposta pedagógica da escola. É o que o que mais requer a participação conjunta da comunidade.

O ***Planejamento da escola***, enquanto outro nível do planejamento na educação escolar é o que chamamos de ***"Projeto Educativo"*** - sendo o plano global da instituição. Compõem-se de Marco Referencial, Diagnóstico e programação. Envolve as dimensões pedagógicas, administrativas e comunitárias da escola.

O ***Planejamento anual da escola*** consiste em elaborar a estratégia de ação para o prazo de um ano - conforme a realidade específica de cada escola - tomando decisões sobre o que, para que, como e com o que se vai fazer o trabalho na escola o período proposto levando em conta as linhas tiradas no plano global.

Planejamento Participativo

O Planejamento Participativo se constitui num processo político onde há um propósito contínuo e coletivo onde se tem a oportunidade de discutir a construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Mais do que um significado técnico, o planejamento participativo é um processo político vinculado à decisão da maioria que será em benefício da maioria.

Genericamente o planejamento participativo constitui-se em uma estratégia de trabalho que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, dentro de um processo global para solucionar problemas comuns.

Planejamento de Aulas

O Planejamento de aula é a tomada de decisões referentes ao trabalho específico da sala de aula:

- Temas
- Conteúdos
- Metodologia
- Recursos didáticos
- Avaliação.

Antes, porém de se planejar a aula propriamente dita deve ser executado um planejamento de curso para o ano todo. E este deve ser subdividido em semestre para que possa ser visualizado com mais clareza e objetividade.

Dentro destes Planos anuais podem ser inseridas as unidades temáticas, temas transversais que ocorrerão com o desenvolvimento do Plano bimestral ou trimestral. Estes são os marcos para que o professor e toda a equipe da escola não se percam dentro de conteúdos extensos e, deixem de ministrar em cada momento a essência, o significativo para que o aluno possa prosseguir seu conhecimento e transformá-lo em aprendizagem.

O centro do processo educativo não deve ser o conteúdo preestabelecido como se tem feito nas escolas ainda hoje. Qualquer professor estaria de acordo em dizer que o centro do processo não é o conteúdo, mas em sua prática, a grande maioria faz dele todo o processo. Muitas vezes, isso acontece até contra a sua vontade. É que há uma cultura dentro da escola, junto com os pais dos alunos e em todo

senso comum social, de que se vai para a Escola para memorizar alguma informação, normalmente até consideradas inúteis até pelas mesmas pessoas que as exigem.

O centro do processo educativo também não pode ser o aluno. Este desastre é tão conservador como centrar o trabalho no conteúdo. E que quando centramos o processo educativo somente no aluno convertemos todo o processo em um egoísmo e em um individualismo onde uns dominam os outros.

Planejamento e Educação Libertadora[163]

No planejamento, é fundamental a ideia de transformação da realidade. Isto quer dizer que uma instituição (um grupo) se transforma a si mesma tendo em vista influir na transformação da realidade global.

Quer dizer, também, que fez sentido falar em planejamento, acima e além da administração, como uma tarefa política, no sentido de participar na organização na mudança das estruturas sociais existentes. Quer dizer, finalmente, que planejar não é preencher quadrinhos para dar *status* de organização séria a um setor qualquer da atividade humana.

Isso nos traz à educação libertadora como proposta educacional apta a inspirar um processo de planejamento. Porque a educação libertadora é uma proposta de mudança. Essa educação libertadora *Gandin* fala que tem sua base na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Medellín, Colômbia, 1968).

Referindo-se a educação:

- “A que converte o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento”;
- “O meio-chave para libertar os povos de toda a escravidão e para fazê-los ascender de condições de vida menos humanas a condições mais humanas”.

Há nisto uma dimensão pessoal e uma proposta social global bem claras, no texto apresentadas de forma não separada, mas como um posicionamento apenas.

Sem entrar na discussão se o termo “meio-chave” é exagerado e aceitando que a educação, mesmo a escolar, tem uma dimensão política realizável, pode-se ver que esta dupla proposta leva em conta os dois grandes problemas da América Latina de então, que perduram ainda hoje: a organização injusta da sociedade e a falta quase total do remédio para isso, a participação.

Ao propor que o educando seja sujeito de seu desenvolvimento, está propondo a existência do grupo, da participação e, como consequência, a conscientização que gera a transformação. Basicamente está dando ao pedagógico a força que ele realmente pode assumir como contribuinte de uma transformação social ampla em proveito do homem todo e de todos os homens.

A partir daí a aproximação entre educação libertadora e planejamento educacional sublinha as mesmas ideias básicas, de grupo, de participação, de transformação da realidade. Tanto que, a partir desta dupla base de Medellín, e pensando no que lhe é mais característico, a metodologia, pode-se definir a educação libertadora assim: um grupo (sujeitos em interação) na dinâmica de ação-reflexão, buscando a verdade e tendendo ao crescimento pessoal e à transformação social.

Projetos Educativos

É o primeiro grande instrumento de planejamento da ação educativa da escola, devendo por isso, servir permanentemente de ponto de referência e orientação na atuação de todos os elementos da Comunidade Educativa em que a escola se insere, em prol da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino comum e de uma sociedade melhor.

Um Projeto Educativo é, segundo a definição de *Costa*[164], um “documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa”.

Isto é, um Projeto Educativo é um documento de orientação pedagógica que, não podendo contrariar a legislação vigente, explicita os princípios, os valores, as metas as estratégias através das quais a escola propõe realizar a sua função educativa.

---

[163] *GANDIN, Danilo. Planejamento. Como Prática Educativa. São Paulo: Edições Loyola, 2013.*

[164] *COSTA, Adelino Jorge: "Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado." - Revista Portuguesa de Educação, Volume 17, nº 2. 2004.*

Barbier[165] distingue dois tipos de projeto - o projeto de situação ("representações relativas ao estado final do objeto, da identidade, da situação que se procura transformar ou modificar") e o projeto do processo ("representações relativas ao processo que permite chegar a este estado final").

O projeto é, por um lado, uma "antecipação" relativa a um estado, uma "representação antecipadora do estado final de uma realidade", uma previsão ou prospectiva, um objetivo ou fim a atingir, uma pequena utopia.

Seu conteúdo não é um acontecimento ou objeto pertencente ao ambiente atual ou passado, mas um fato possível, uma imagem ou representação de uma possibilidade, uma ideia a se transformar em ato, um futuro a se "fazer", uma possibilidade a se transformar em realidade. Sua relação é com um "tempo a vir", "um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia" segundo *Barbier*[166].

Por outro lado, a função do projeto não se reduz a simples representação do futuro. *Barbier*[167] atribui-lhe ainda um duplo efeito - o operatório ou pragmático e o mobilizador da atividade dos atores implicados.

No entendimento de *Boutinet*[168], o projeto implica um comprometimento com o futuro. A construção de um projeto já implica na vontade de fazê-lo acontecer. Daí seu valor pragmático. O projeto não age, pois, dizer não equivale automaticamente a fazer, mas "dizer prepara o fazer".

O projeto expressa a representação da realização da ação, ou seja, a imagem do resultado da ação. "No caso de uma ação coletiva[...], escreve *Barbier*[169], é o projeto que fornece a representação comum que permite a realização coordenada das operações de execução". Na sua função mobilizadora, o projeto apresenta, no plano afetivo, efeitos dinamizadores da atividade dos atores implicados.

Nossas imagens ou representações constituem um elemento dinamizador da mudança e, portanto, um fator de concretização do projeto.

Para *Vidal, Cárave e Florencio*[170], o projeto educativo é:

- Um meio de adequação das intenções educativas da sociedade às características concretas de uma escola;
- Elemento orientador do conjunto de atividades educativas de uma escola;
- Instrumento integrador das atividades educativas de uma escola;
- Garantia de coerência e de continuidade nas diferentes atuações dos membros de uma comunidade escolar;
- Critério para avaliar e homologar os processos;
- Documento dinâmico para definir as estruturas e estratégias organizacionais da escola;
- Ponto de referência para a solução dos conflitos de convivência.

O projeto educativo traduz o engajamento da instituição escolar, suas prioridades, seus princípios. Ele define o sentido de suas ações e fixa as orientações e os meios para colocá-las em prática. É formulado por um documento escrito que estabelece a identidade da escola (diz o que ela é), apresenta seus propósitos gerais (diz o que ela quer) e descreve seu modelo geral de organização (diz como ela se organiza).

Concebido como um projeto de longo prazo, ele visa favorecer a continuidade e a coerência da ação da escola. Embora não seja um documento inalterável, não deverá estar sujeito a profundas e constantes alterações anuais. De modo geral, "a sua duração dependerá fundamentalmente da permanência em cada instituição das pessoas que o elaboraram e da estabilidade das suas convicções", segundo *Costa*[171]..

Para *Vidal, Cárave e Florencio*[172] e para *Carvalho e Diogo*[173], o projeto educativo de escola é um documento de planificação da ação educativa, de amplitude integral, de duração de longo prazo e de natureza geral e estratégica. Assim, é mais amplo e abrangente do que o projeto pedagógico e o plano de Unidade Didática que são meios em relação ao projeto educativo e têm como objeto converter as finalidades deste em ações, pois são documentos de planificação operatória.

O projeto educativo distingue-se também de outras planificações escolares, como o Plano Trienal escolar, o Plano anual de Escola, o Projeto curricular de turma e o Regimento interno da Escola, que

[165] *BARBIER, J.-M. Elaboração de projectos de acção e planificação. Porto: Porto Editora.1993.*
[166] *Idem 16.*
[167] *Idem 16.*
[168] *BOUTINET, J. P.. Le concept de projet e ses niveaux. Éducation Permanente, nº 86. 1986.*
[169] *BARBIER, J.-M. Elaboração de projectos de acção e planificação. Porto: Porto Editora.1993.*
[170] *VIDAL, J. G., CÁRAVE, G. e FLORENCIO, M. A. Madrid: Editorial EOS. 1992.*
[171] *COSTA, J. A. Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola. Lisboa: Texto Editora. 1992.*
[172] *VIDAL, J. G., CÁRAVE, G. e FLORENCIO, M. A. Madrid: Editorial EOS. 1992.*
[173] *CARVALHO, A. E DIOGO, F. Projecto educativo. Porto: Edições Afrontamento. 1994.*

estão destinados a concretizá-lo relativamente a aspectos mais operacionais e, portanto, têm um caráter tático, e instrumental.

O projeto educativo é elaborado por toda a comunidade escolar. O projeto educativo da escola é um conjunto de opções ideológicas, políticas, antropológicas, axiológicas e pedagógicas resultantes da tensão entre o estabelecido ou imposto pelo Estado (projeto vertical), a prática implícita interna à escola (projeto ritual) e a postura utópica ou intencional da comunidade escolar (projeto intencional).

Dimensões do projeto educativo, citadas por *Carvalho e Diogo*[174]:

O projeto deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de infletir de direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua atividade, compreenda as suas ações e as possa inscrever num todo significativo.

Neste sentido, o projeto educativo deve ser coletivo, mas favorecendo a interação; autônomo, mas não independente. Uma tal concepção exige do projeto educativo:

- Explicitação de valores comuns;
- Coerência de atividades;
- Busca coletiva de recursos e meios para melhorar o ensino;
- Definição de ação;
- Definição de um sentido para uma ação comum;
- Gestão participativa;
- Avaliação permanente, participada e interativa;
- Implicação do conjunto dos atores;
- Apropriação de saberes e instrumentos de ação por parte dos implicados.

Sobre o que não deve ser e o que deve ser o projeto educativo de escola, *Vidal, Cárave e Florencio* elaboraram um quadro-síntese que ajuda a clarificar seu entendimento adequado.

Não deve ser	***Deve ser***
Uma enumeração detalhada dos elementos que compõem um centro: planos, descrições, professores, etc.	Uma exposição clara, concisa e breve das intenções educativas, estruturas, regulamentos e organização curricular de uma comunidade escolar.
Um manual de psicologia, pedagogia, sociologia, de organização escolar, etc.	Uma adequação daqueles princípios e estruturas educativas que se consideram adequados para uma comunidade.
Um documento destinado ao exercício burocrático da educação.	Um documento orientador e guia de todas as atividades educativas.
Um produto fechado, acabado e inalterável.	Um projeto dinâmico e modificável em função da prática educativa.
Um “empenho” pessoal de algum membro do corpo docente ou da Associação de Pais de Alunos.	Uma criação coletiva do conjunto de membros da comunidade educativa do centro.
Uma complicação a mais para o trabalho docente.	Um facilitador do trabalho docente.
Uma fórmula paradigmática que resolve todos os problemas do centro. Um regulamento de funcionamento.	Um conjunto articulado de princípios, orientações e sistemas que servem de marco às atividades educativas.
Um “panfleto” que diz coisas muito “atrevidas” sobre a educação.	Um projeto equilibrado, produto das intenções de toda a comunidade educativa.
Um documento que só expressa o que se quer que se conheça.	Um projeto resultante da tensão entre o estabelecido (imposto), a prática implícita (ritual) e o intencional.

Em suma, concebendo-se como uma adaptação do “projeto educacional” do país (leis e diretrizes curriculares) ao nível específico local, como uma programação geral da escola e como um instrumento de autonomia didático-pedagógica e organizativa da escola, o projeto educativo da escola se caracteriza por quatro categorias metodológicas (*Baldacci*[175]):

- A intencionalidade;

[174] *Idem 24.*
[175] *BALDACCI, M. La scuola dell´autonomia: Il Progetto educativo d´Istituto. Bari: Maria Adda Edittore. 1996.*

- A contextualização;
- A metodicidade; e
- A flexibilidade.

Pela **intencionalidade**, o projeto educativo estabelece direção e metas precisas e explícitas, evitando a ação educativa casual e extemporânea.

A **contextualização** representa a adaptação do projeto educacional do país à realidade sociocultural concreta de uma escola. A intencionalidade passa a ser "historicizada", ou seja, contextualizada num ambiente de referência específico, o que permite a passagem de um projeto abstrato para um projeto concreto.

A **metodicidade** valoriza o princípio de sistematicidade e organicidade no processo didático, mesmo reconhecendo as diferenças de estilo de aprender e ensinar de alunos e professores, respectivamente.

Finalmente, a **flexibilidade** assegura que o projeto educativo seja tratado como uma mera hipótese de trabalho e por isso está sujeito a retificações e revisões ao longo de sua implementação.

PPP - Projeto Político Pedagógico

O PPP nasce da necessidade de organização do trabalho pedagógico para os alunos, a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação dessa ação. Será um elo entre a escola e a comunidade escolar, bem como com o sistema de ensino que a compõe. Essa construção faz emergir a necessidade de responsabilização de diversos atores na prática social.

É **projeto** porque significa lançar para diante. "Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro" (Gadotti).

É **político**, pois "a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani).

É **pedagógico** porque traz a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. A partir de ações educativas. *(Ilma Veiga)*

Questões

01. (CS/UFG - IFGoiano - Pedagogo - 2019) O planejamento pedagógico é uma ação assegurada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual garante que os profissionais da escola tenham um tempo para planejar suas atividades. No entanto, a sua importância não se constitui apenas por ser assegurado por lei, mas pelo planejamento se constituir parte indispensável do trabalho docente, pois o planejamento docente deve ser

(A) uma ação desenvolvida pelos docentes para os discentes com vistas a organizar seus estudos e suas avaliações.

(B) um processo de elaboração de currículos e programas específicos desenvolvidos pelos docentes para a equipe diretiva da escola.

(C) um processo burocrático de preenchimento de formulários pelo docente para controle e arquivamento.

(D) um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando atividade escolar e o contexto social.

02. (CS/UFG - IFGoiano - Pedagogo - 2019) O planejamento é um processo de sistematização, organização e coordenação da ação docente que articula a atividade escolar ao contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes desse processo. Nesse sentido, o planejamento de ensino necessita

(A) ser elaborado considerando a realidade externa à escola desvinculada dos programas e conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula.

(B) ser produzido de forma consciente e qualitativamente satisfatória, no que diz respeito aos aspectos científicos e aos aspectos político-pedagógicos.

(C) estar vinculado diretamente aos objetivos da comunidade para a proposição das ações técnico-administrativas da escola.

(D) orientar as decisões dos gestores das redes de ensino em relação às situações relativas ao funcionamento da escola.

03. (IDECAN - AGU - Técnico em Assuntos Educacionais - 2019) O planejamento educacional, considerado por Calazans (1990) uma ação de cunho técnico e político, constitui elemento fundamental ao bom desenvolvimento dos processos educativos. Em se tratando do planejamento macro da educação brasileira, tem-se como referência o

(A) PNAE.
(B) PDDE.
(C) PNE.
(D) PNAIC.
(E) PNAD.

04. (IFB - Professor Pedagogia - IFB) Em relação aos aspectos do planejamento, assinale a opção que contenha a CORRETA sequência hierárquica do mais amplo ao mais restrito, em relação ao planejamento:

(A) planejamento escolar; planejamento educacional; planejamento de ensino; planejamento curricular;
(B) planejamento curricular; planejamento educacional; planejamento escolar; planejamento de ensino;
(C) planejamento de ensino; planejamento curricular; planejamento escolar; planejamento educacional;
(D) planejamento de ensino; planejamento educacional; planejamento curricular planejamento escolar;
(E) planejamento educacional; planejamento escolar; planejamento curricular; planejamento de ensino.

05. (SEDF - Professor de Educação Básica - Quadrix) Quanto ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico, julgue o item subsecutivo.

No processo de planejamento e organização do trabalho pedagógico, as ações estão circunstanciadas no âmbito dos vários elementos que compõem o universo escolar, devendo ser dada importância máxima àquelas circunscritas à prática pedagógica do professor e à sua formação.

( ) Certo ( ) Errado

06. (Pref. Rio de Janeiro/RJ - Professor de Ensino Fundamental) José Carlos Libâneo, em seu livro Didática, declara:

(...) A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes (...). *LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990. Pág.222*

Nesse trecho, o autor destaca uma das características do planejamento pedagógico, que é:

(A) a flexibilidade
(B) a contextualidade
(C) a intencionalidade
(D) o rigor administrativo

07. (Pref. Marcação/PB - Professor de Ciências - FACET) Plano tem a conotação de produto do planejamento. Ele é na verdade um guia com a função de orientar a prática, é a formalização do processo de planejar, com esta informação responda a proposição abaixo.

I. Planejamento educacional, planejamento escolar são tipos de planejamento essenciais à educação.
II. Os tipos de planejamento essenciais à educação são quatro.
III. O PPP Projeto Político-Pedagógico não faz parte do planejamento, a sua construção deve envolver e articular todos os que participam da realidade escolar: corpo docente, discente e comunidade.
IV. Plano é a “apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar”. Plano tem, a conotação de produto do planejamento.

Marque a proposição que contém as alternativas corretas.

(A) I, II, IV
(B) I, III, IV
(C) II, IV, III
(D) I, II, III
(E) Todas estão corretas

08. (Pref. Nova Friburgo/RJ - Professor de Ciências - Exatus) Assinale (V) para as alternativas verdadeiras e (F) para as falsas:

( ) O planejamento escolar não assegura a unidade e a coerência do trabalho docente.
( ) O planejamento escolar não inter-relaciona ao plano de aula.
( ) O planejamento escolar é um processo contínuo e dinâmico.

( ) O planejamento escolar deve ser dialógico e flexível.
Assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA de cima para baixo:
(A) V, V, F, V.
(B) F, F, V, V.
(C) V, F, V, F.
(D) F, V, V, F.

09. (IF/SC - Professor de Administração) Leia o texto.
"O planejamento, em relação aos diversos níveis, deve ser o instrumento direcional de todo o processo educacional, pois ele tem condições de estabelecer e determinar as grandes urgências, de indicar as prioridades básicas e de ordenar e determinar todos os recursos e meios necessários para a consecução de metas da educação." (Menegolla e Sant'Anna, 2001, p.31)
Considerando as características dos diferentes níveis de planejamento, associe as colunas.
(1) Planejamento Educacional
(2) Planejamento da Escola
(3) Planejamento curricular
(4) Plano de curso
(5) Plano de disciplina
(6) Plano de aula
( ) É de fundamental importância para a escola e para o aluno, pois determina os objetivos, relaciona as disciplinas, os conteúdos, as atividades e experiências que possibilitarão o alcance dos objetivos de aprendizagem.
( ) Define a organização de um conjunto de disciplinas que serão ministradas e desenvolvidas em uma escola.
( ) Torna-se necessário, tendo em vista as finalidades da educação, constituindo o instrumento básico para que todo o processo educativo se concretize.
( ) Constitui uma atividade que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição.
( ) Expressa a proposta de trabalho do professor, constituindo a previsão do desenvolvimento do conteúdo. Corresponde ao nível de maior detalhamento do processo de planejamento didático.
( ) Sistematiza a ação do professor, pois expressa a previsão de conhecimentos e conteúdos que serão ministrados, a definição dos objetivos e a seleção de procedimentos e técnicas de ensino.
Assinale a alternativa que contém a ordem CORRETA de associação, de cima para baixo
(A) 3, 4, 1, 2, 6, 5
(B) 2, 4, 1, 3, 6, 5
(C) 3, 4, 2, 1, 6, 5
(D) 2, 4, 1, 5, 6, 3
(E) 3, 1, 4, 2, 5, 6

10. (IF/SC - Professor de Administração) A respeito dos elementos pedagógicos da capacitação, julgue o item subsecutivo.
Em razão de sua importância para o bom andamento do ensino, o planejamento deve ser pensado e executado pelos professores a partir de reflexões conjuntas com os alunos e a comunidade escolar.
( ) Certo ( ) Errado

11. (ANAC - Analista Administrativo - CESPE) No tocante a conceitos e dimensões de planejamento, objetivos de ensino e avaliação no processo educativo, julgue o item subsecutivo.
O planejamento educacional tem como pressuposto a análise da eficiência do sistema educacional e tem como requisito a continuidade da ação sistemática para alcançar os fins propostos.
( ) Certo ( ) Errado

12. (SEDF - Professor de Educação Básica - CESPE) Com relação a planejamento pedagógico, transdisciplinaridade, avaliação e projeto político-pedagógico, julgue o item que se segue.
Os elementos constituintes, os objetivos e os conteúdos de um planejamento devem, obrigatoriamente, estar interligados, mas as estratégias, não, pois estas são flexíveis.
( ) Certo ( ) Errado

13. (SEDF - Professor de Educação Básica - CESPE) Com relação a planejamento pedagógico, transdisciplinaridade, avaliação e projeto político-pedagógico, julgue o item que se segue.

Os únicos níveis de organização da prática educativa que influenciam no planejamento docente são o planejamento do professor e o planejamento escolar, que devem ser articulados.

( ) Certo ( ) Errado

Gabarito

01.D / 02.B / 03.C / 04.E / 05.Errado / 06.C / 07.A / 08.B / 09.A / 10.Certo / 11.Certo / 12.Errado / 13.Errado

Comentários

01. Resposta: D

Conforme até mesmo as definições de Libâneo para o planejamento do trabalho docente, que diz que é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do professor.

02. Resposta: B

O planejamento deve levar a realidade externa à escola, mas que deve estar vinculada aos programas e conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula.

Não é o planejamento que deve estar vinculado diretamente aos objetivos da comunidade para a proposição das ações técnico-administrativas da escola, mas sim o projeto político-pedagógico.

E aquilo que vai orientar as decisões dos gestores é o projeto político-pedagógico, não o planejamento.

03. Resposta: C

Plano Nacional de Educação: Nele se reflete a política educacional de um povo, num determinado momento histórico do país. É o de maior abrangência porque interfere nos planejamentos feitos no nível nacional, estadual e municipal. Atualmente regido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo a vigência de 10 anos.

E as siglas trazem como significado:

- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
- Plano Nacional de Educação (PNE)
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)

04. Resposta: E



05. Resposta: Errado

É condição primordial do processo de planejamento integral da educação que, em nenhum caso, interesses pessoais ou de grupos possam desviá-lo de seus fins essenciais que vão contribuir para a dignificação do homem e para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país.

06. Resposta: C

A *"atividade consciente de previsão das ações docentes" (intencionalidade)*

Pela intencionalidade, o projeto educativo estabelece direção e metas precisas e explícitas, evitando a ação educativa casual e extemporânea. A contextualização representa a adaptação do projeto educacional do país à realidade sociocultural concreta de uma escola. A intencionalidade passa a ser "historicizada", ou seja, contextualizada num ambiente de referência específico, o que permite a passagem de um projeto abstrato para um projeto concreto.

07. Resposta: A

Alternativa errada: O PPP Projeto Político-Pedagógico ~~não~~ faz parte do planejamento, a sua construção deve envolver e articular todos os que participam da realidade escolar: corpo docente, discente e comunidade.

08. Resposta: B

Alternativas falsas:

O planejamento escolar ~~não~~ assegura a unidade e a coerência do trabalho docente.

O planejamento escolar ~~não~~ inter-relaciona ao plano de aula.

09. Resposta: A

Planejamento Educacional - também denominado "Planejamento do Sistema de Educação", é o de maior abrangência.

Planejamento Escolar ou Planejamento da Escola - atividade que envolve o processo de reflexão, de tomada de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição (escola).

Planejamento Curricular - é o "[...] processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno". Nesse momento a preocupação é com a aprendizagem através dos diversos componentes curriculares.

Planejamento de Ensino - é o processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

10. Resposta: Certo

O processo de planejamento nada mais é do que um conjunto de princípios teóricos, procedimentos metodológicos e técnicas de grupo que podem ser aplicados a qualquer tipo de organização social que demanda um objetivo, que procura uma mudança situacional futura.

Deve ser elaborado e executado em equipe. Os objetivos e as atividades podem ser alterados à medida que se desencadeiem, pois, a realidade pode oferecer surpresas não previstas, portanto, é necessário que a Unidade Escolar tenha um planejamento claro e flexível.

11. Resposta: Certo

O planejamento educacional tem como pressupostos básicos:

- O delineamento da filosofia da Educação do País, evidenciando o valor da pessoa e da escola na sociedade;
- A aplicação da análise - sistemática e racional - ao processo de desenvolvimento da educação, buscando torná-lo mais eficiente e passível de responder com maior precisão às necessidades e objetivos da sociedade; e
- A análise da eficiência do sistema educacional.

12. Resposta: Errado

Os elementos constituintes, os objetivos, as estratégias e os conteúdos de um planejamento devem, obrigatoriamente, estar interligados, mas devem ser flexíveis, pois o planejamento não é algo estático, parado, e sim evolutivo em constante desenvolvimento.

13. Resposta: Errado

Os planos e programas oficiais também devem ser levados em consideração, pois são diretrizes gerais, documentos de referência, que servem de alicerce para a elaboração dos planos didáticos específicos.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A avaliação[176], tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas.

Para Oliveira[177], devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina - mas não somente -, à medida que consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

Origem da Avaliação

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

A avaliação é ***uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega,*** formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar.

Havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado.

É essa informação, sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a professores e alunos.

A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros.

Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa.

A avaliação proporciona também o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnostica, formativa e somativa.

[176] *KRAEMER, M. E. P.- A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. 2005.*
[177] *OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.*

Evolução da Avaliação

A partir do início do século XX, a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações, conforme Guba e Lincoln[178] são elas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação.

1. Mensuração: não distinguia avaliação e medida. Nessa fase, era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

2. Descritiva: essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno.

Precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo “avaliação educacional”.

3. Julgamento: a terceira geração questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento.

Neste sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição.

Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

4. Negociação: nesta geração, a avaliação é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Para Guba e Lincoln é uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer.

A avaliação é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século.

Neste sentido, Souza diz que a finalidade da avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se, então, em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

Funções do Processo Avaliativo

As funções da avaliação são: *de diagnóstico, de verificação e de apreciação.*

1. Função diagnóstica: a primeira abordagem, de acordo com Miras e Solé[179], contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus, busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

2. Função formativa: a segunda função á a avaliação formativa que, conforme Haydt, permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

---

[178] *FIRME, Tereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. Avaliação v Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro,1994.*

[179] *MIRAS, M., SOLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.*

Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Outro aspecto é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de *feedback*.

Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoa-lo.

Para Bloom, Hastings e Madaus, a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

3. Função somativa: tem como objetivo, segundo Miras e Solé determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada.

Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

Objetivos da Avaliação

Na visão de Miras e Solé, os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios”, e “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”.

Para Nérici, a avaliação é uma etapa de um procedimento maior que incluiria uma verificação prévia. A avaliação, para este autor, é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Para outros autores, a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de ‘papel e lápis’.

É ainda um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino/aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudança devem ser feitas para garantir sua efetividade.

Modelo Tradicional de Avaliação X Modelo Mais Adequado

Gadotti diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação.

Entende-se que a avaliação não pode morrer, ela se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações.

O mito da avaliação é decorrente de sua caminhada histórica, sendo que seus fantasmas ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir sua função didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino/aprendizagem.

A forma como se avalia, segundo Luckesi, é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. O autor, na tabela 1, traça uma comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada a objetivos contemporâneos, relacionando-as com as implicações de sua adoção.

Tabela 1 - Comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada

Modelo tradicional de avaliação	***Modelo adequado***
Foco na promoção - o alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas, se discutem as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra. ***Implicação*** - as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.	**Foco na aprendizagem -** o alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e prazeroso dela obtém. ***Implicação*** - neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.
Foco nas provas - são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um 'elemento motivador da aprendizagem', seguindo ainda a sugestão de Comenius em sua Didática Magna criada no século XVII. É comum ver professores utilizando ameaças como "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!" ou "Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer..." ***Implicação*** - as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).	**Foco nas competências -** o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional devem ser a meta em comum dos professores. ***Implicação*** - a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos alunos.
Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames - eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação. ***Implicação*** - o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).	**Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade -** os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade). ***Implicação*** - o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não mais a média do aluno na escola.
O sistema social se contenta com as notas - as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o ENEM que, de certa forma, avaliam e "certificam" os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino). ***Implicação*** - não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.	**Sistema social preocupado com o futuro -** Já alertava o ex-ministro da Educação, Cristóvam Buarque: "Para saber como será um país daqui há 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente". Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil com o dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação "domesticadora" para "humanizadora". ***Implicação*** - valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.

Mudando de paradigma, cria-se uma nova cultura avaliativa, implicando na participação de todos os envolvidos no processo educativo. Isto é corroborado por *Benvenutti, ao dizer que a avaliação deve estar*

comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, para usufruir dele, mas sobretudo que esteja preparado para transformá-lo.

A Avaliação da Aprendizagem como Processo Construtivo de um Novo Fazer

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para Wachowicz & Romanowski, embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Quando se registra, em forma de nota, o resultado obtido pelo aluno, fragmenta-se o processo de avaliação e introduz-se uma burocratização que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem.

Se a avaliação tem sido reconhecida como uma função diretiva, ou seja, tem a capacidade de estabelecer a direção do processo de aprendizagem, oriunda esta capacidade de sua característica pragmática, a fragmentação e a burocratização acima mencionadas levam à perda da dinamicidade do processo.

Os dados registrados são formais e não representam a realidade da aprendizagem, embora apresentem consequências importantes para a vida pessoal dos alunos, para a organização da instituição escolar e para a profissionalização do professor.

Uma descrição da avaliação e da aprendizagem poderia revelar todos os fatos que aconteceram na sala de aula. Se fosse instituída, a descrição (e não a prescrição) seria uma fonte de dados da realidade, desde que não houvesse uma vinculação prescrita com os resultados.

A isenção advinda da necessidade de analisar a aprendizagem (e não julgá-la) levaria o professor e os alunos a constatarem o que realmente ocorreu durante o processo: se o professor e os alunos tivessem espaço para revelar os fatos tais como eles realmente ocorreram, a avaliação seria real, principalmente discutida coletivamente.

No entanto, a prática das instituições não encontrou uma forma de agir que tornasse possível essa isenção: as prescrições suplantam as descrições e os pré-julgamentos impedem as observações.

A consequência mais grave é que essa arrogância não permite o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. E este é o grande dilema da avaliação da aprendizagem.

O entendimento da avaliação, como sendo a medida dos ganhos da aprendizagem pelo aluno, vem sofrendo denúncias há décadas, desde que as teorias da educação escolar recolocaram a questão no âmbito da cognição.

Pretende-se uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

Avaliação da Aprendizagem[180]

A noção de aprendizagem está, em sua origem, associada a ideia de apreensão de conhecimento e, nesse sentido, só pode ser compreendida em função de determinada concepção de conhecimento - algo que a filosofia compreende como base ou matriz epistemológica. A partir de tais concepções, podem ser focalizadas três possibilidades de definição de aprendizagem:

"Aprendizagem é mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência"

Esta seria a definição mais impregnada e dominante no campo psicológico e pedagógico e, certamente, a mais resistente às proposições alternativas. Funda-se na concepção empirista formulada por Locke e Hume. Realimenta-se do positivismo de Comte, com seus ideais de objetividade científica, ao final do século XIX e se encarna como corrente behaviorista, comportamentista ou de estímulo-resposta, no início do século XX. Valoriza o polo do objeto e não o do sujeito, marcando a influência do meio ou do ambiente através de estímulos, sensações e associações. Reserva ao sujeito o papel de receptáculo e reprodutor de informações, através de modelagens comportamentais progressivamente reforçadas e dele expropria funções mais elaboradas que tenham relação com motivações e significações. Neste modelo, aprendizagem e ensino têm o mesmo estatuto ou identidade, pois a primeira é considerada decorrência linear do segundo (em outros termos: se algo foi ensinado, dentro de

[180] *http://crv.educacao.mg.gov.br/*

contingências ambientais adequadas, certamente foi apreendido...). Na perspectiva pedagógica, essa concepção encontra plena afinidade com práticas mecanicistas, tecnicistas e bancárias - metáfora utilizada por Paulo Freire, para traduzir a ideia de passividade do sujeito, depositário de informações, conforme a lógica do acúmulo, a serviço da seleção e da classificação.

"Aprendizagem é apreensão de configurações perceptuais através de insights".

Esta seria a concepção que se opõe à anterior, polarizando em torno das condições do sujeito e não mais do objeto ou meio. Funda-se em uma base filosófica de natureza racionalista ou apriorista, que percebe o conhecimento como resultante de estruturas pré-formadas, de variáveis biológicas ou maturacionais e de organização perceptual de situações imediatas. A escola psicológica alemã conhecida como Gestalt, responsável no início do século XX, por estudos na vertente da percepção, constitui umas das expressões mais fortes dessa posição, tendo deixado um legado mais associado ao estudo da "boa forma" ou das condições capazes de propiciar soluções de problemas por discernimento súbito (insight), em função de relações estabelecidas na totalidade da situação. Neste modelo, a aprendizagem prevalece sobre o ensino, em seu estatuto de autossuficiência e autorregulação, reducionismo que permanece recusando a relação ensino-aprendizagem e se fixando em apenas um de seus polos.

"Aprendizagem é organização de conhecimentos como estruturas, ou rede construídas a partir das interações entre sujeito e meio de conhecimento ou práticas sociais"

Esta seria uma concepção de *base construtivista ou interacionista,* comprometida com a superação dos reducionismos anteriores (experiência advinda dos objetos X pré-formação de estruturas) e identificada com modelos mais abertos, fundados nas ideias de gênese ou processo.

Por esta razão, suas principais vertentes podem ser identificadas como "psicogenéticas" e são representadas pela Epistemologia Genética Piagetiana e pela abordagem sócio-histórica dos psicólogos soviéticos (Vygotsky, Luria e Leontierv, em especial).

Dois destaques merecem ser feitos em relação a essas duas vertentes:

1- Na perspectiva piagetiana, aprendizagem se identifica com adaptação ou equilibração à medida que supõe a "passagem de um estado de menor conhecimento a um estado de conhecimento mais avançado" ou "uma construção sucessiva com elaborações constantes de estruturas novas, rumo a equilibrações majorantes"[181]

(O motor para tais processos de adaptação e equilibração seria o conflito cognitivo diante de novos desafios ou necessidades de aprendizagem, em esforços complementares de assimilação (polo do sujeito responsável por incorporações de elementos do mundo exterior) e acomodação (polo modificado do estado anterior do sujeito em função das atuais demandas apresentadas pelo objeto de conhecimento). Essa posição sugere a importância de que o meio de aprendizagem seja alargado e pleno de significado, para que se chegue a uma congruência entre a parte do sujeito e as pressões externas, entre autorregulações e regulações externas, entre sistemas pertinentes ao aluno e ao professor. Assim, a não-aprendizagem seria resultante da ausência de congruência entre os sistemas envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

2- Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores, destaca-se, no contexto dessa discussão, a articulação fortemente estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeiro motor do segundo, no sentido que apresenta potência para projeta-lo até patamares mais avançados. Esta potência da aprendizagem se ancora nas relações entre "zona de desenvolvimento real" e "zona de desenvolvimento proximal": a primeira referindo-se às competências ou domínios já instalados (no campo conceitual, procedimental ou atitudinal, por exemplo) e a segunda entendida como campo aberto de possibilidades, em transição ou em vias de se consolidar, a partir de intervenções ou mediações de outros - professores ou pares mais experientes ou competentes em determinada área, tarefa ou função.[182]

Nesse sentido, este teórico redimensiona a relação ensino-aprendizagem, superando as dicotomias e fragmentação de outras concepções e valoriza o aprendizado escolar como meio privilegiado para as mediações em direito a patamares conceituais mais elevados.

Além disso, a perspectiva dialética dessa abordagem insere a aprendizagem em uma dimensão mais próxima de nossa realidade educacional: um processo marcado por contradições, conflitos, rupturas e,

[181] *PIAGET, J. A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta. Trad. Fernando Becker; Tania B.I. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.*
[182] *VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes,1984.*

até mesmo, regressões - necessitando, por isso mesmo, de mediações que assegurem o espaço do reconhecimento das práticas sociais dos alunos, de seus conhecimentos prévios, dos significados e sentidos pertinentes às situações de aprendizagem de cada sujeito singular e de suas dimensões compartilhadas.

As abordagens contemporâneas da Psicologia da Aprendizagem e dos estudos sobre reorientações curriculares apoiam-se nessas categorias para a necessária reorientação das estratégias de aprendizagem.

Um enfoque superficial: centrado em estratégias mnemônicas ou de memorização (reprodutoras em contingências de provas ou exames) ou centrado em passividade, isolamento, ausência de reflexão sobre propósitos ou estratégias; maior foco na fragmentação e no acúmulo de elementos;

Um enfoque profundo: centrado na intenção de compreender, na relação das novas ideias e conceitos com o conhecimento anterior, na relação dos conceitos como experiência cotidiana, nos componentes significativos dos conteúdos, nas inter-relações e nas condições de transcendência em relação às situações e aprendizagens do momento.

As questões mais relevantes, a partir dessas distinções seriam: Por que um aluno se dirige para um outro tipo de aprendizagem? O que faz com que mostre maior ou menor disposição para a realização de aprendizagens significativas? Por que não aprende em determinadas circunstâncias? Por que alunos modificam seu enfoque em função da tarefa ou da mudança de estratégias dos professores? Quais os fatores de mediação capazes de produzir novos patamares motivacionais e novas zonas de aprendizagem e competência?

Tais questões sinalizam para um projeto educativo comprometido com novas práticas e relações pedagógicas, uma lógica a serviço das aprendizagens e da Avaliação Formativa, uma concepção construtiva e propositiva sobre erros e correção dos mesmos, uma articulação entre dimensões cognitivas e sócio afetivas que ressignifiquem o ato de aprender.

Definindo os Tipos de Avaliação

- Avaliação Classificatória

Avaliação Classificatória é uma perspectiva de avaliação vinculada à noção de medida, ou seja, à ideia de que é possível aferir, matemática, e objetivamente, as aprendizagens escolares. A noção de medida supõe a existência de padrões de rendimento a partir dos quais, mediante comparação, o desempenho de um aluno será avaliado e hierarquizado. *A Avaliação Classificatória é realizada através de variadas atividades, tais como exercícios, questionários, estudos dirigidos, trabalhos, provas, testes, entre outros*. **Sua intenção é estabelecer uma classificação do aluno para fins de aprovação ou reprovação.**

A centralidade da aprovação/reprovação na cultura escolar impõe algumas considerações importantes em torno da nota e da ideia de avaliação como medida dos desempenhos do aluno. Para se medir objetivamente um fenômeno, é preciso definir uma unidade de medida. Sua operacionalização se dá através de um instrumento. No caso da avaliação escolar, este instrumento é produzido, aplicado e corrigido pelo professor, que acaba sendo, ele próprio, um instrumento de medição do desempenho do aluno, uma vez que é ele quem atribui o valor ao trabalho. Portanto, o critério de objetividade, implícito na ideia de avaliação como medida, perde sua confiabilidade, já que o professor é um ser humano e, como tal, impossibilitado de despir-se de sua dimensão subjetiva: a visão de mundo, as preferências pessoais, o estado de humor, as paixões, os afetos e desafetos, os valores, etc., estão necessariamente presentes nas ações humanas. Esta questão é objeto de estudo de inúmeras pesquisas que apontam desacordos consideráveis na atribuição de valor a um mesmo trabalho ou exame corrigido por diferentes professores. E esse valor, geralmente registrado de forma numérica, é a referência para a classificação do aluno e o julgamento do professor ou da escola quanto à sua aprovação/reprovação.

No contexto escolar, e no imaginário social também, o significado da nota e sua identificação com a própria avaliação tornaram-se tão fortes que num dos argumentos para a sua manutenção costuma ser o de que, sem ela, acabou-se a avaliação e o interesse ou a motivação do aluno pelos estudos. Estes argumentos refletem, por um lado, a distorção da função avaliativa na escola, que não deve confundir-se com a atribuição de notas: a avaliação deve servir à orientação das aprendizagens. Por outro lado, revelam uma compreensão do desempenho do aluno como decorrente exclusivamente de sua responsabilidade ou competência individual. Daí o fato da avaliação assumir, frequentemente, o sentido de premiação ou punição. Essa questão torna-se mais grave na medida que os privilégios são justificados com base nas diferenças e desigualdades entre os alunos. Fundamentada na meritocracia (a ideia de que a posição dos indivíduos na sociedade é consequência do mérito individual), a Avaliação Classificatória passa a servir à discriminação e à injustiça social.

Na Avaliação Classificatória trabalha-se com a ideia de verificação da aprendizagem. O termo verificar tem origem na expressão latina *verum facere*, que significa verdadeiro. Parte-se do princípio de que existe um conhecimento - uma verdade - que dever ser assimilado pelo aluno. A avaliação consistiria na aferição do grau de aproximação entre as aprendizagens do aluno e essa verdade.

Estabelece-se uma escala formulada a partir de critérios de qualidade de desempenho, tendo como referência o conteúdo do programa. É a partir dessa escala que os alunos serão classificados, tendo em vista seu rendimento nos instrumentos de avaliação, ou seja, o total de pontos adquiridos. De um modo geral, as provas e os testes são os instrumentos mais utilizados pelo professor para medir o alcance dos objetivos traçados para aprendizagem dos alunos. A sua formulação exige rigor técnico e deve estar de acordo com os conteúdos desenvolvidos e os objetivos que se quer avaliar. A dimensão diagnóstica não está ausente dessa perspectiva de avaliação.

- Avaliação de Conteúdos sobre a Dimensão Conceitual

A dimensão conceitual do conhecimento implica que a pessoa esteja estabelecendo relações entre fatos para compreendê-los. Os fatos e dados, segundo COLL, estão num extremo de um contínuo de aprendizagem e a retenção da informação simples, a aprendizagem de natureza mnemônica ou "memorística". São informações curtas sobre os fenômenos da vida, da natureza, da sociedade, que dão uma primeira informação objetiva sobre o que é, quem fez, quando fez, o que foi. Os conceitos estão no outro extremo (desse contínuo da aprendizagem) e envolvem a compreensão e o estabelecimento de relações. Traduzem um entendimento do porquê daquele fenômeno ser assim como é.

As crianças, para aprenderem fatos, apenas os memorizam. Esquecem mais rápido. Para aprenderem conceitos precisam estabelecer conexões mais complexas, de aprendizagem significativa, identificada por autores como os citados acima. Quando elas constroem os conceitos, os fatos vão tomando outras dimensões, informando o conceito. É como se os fatos começassem a ser ordenados, atribuindo sentido ao que se tenta entender.

Como a escola teve, durante muito tempo, a predominância da concepção empirista de ensino como transmissão, a memorização era o referencial mais comum para a avaliação. Nesse sentido, os instrumentos e momentos de avaliação traziam a característica de um espaço em que as pessoas tentavam recuperar um dado de sua memória. Um meio e realizar essa atividade por evocação (pergunta direta, com resposta certa ou errada) ou por reconhecimento, quando lhe oferecemos pistas e apresentamos alternativas para as respostas. Uma hipótese a ser levantada é a de que a avaliação foi, durante muito tempo, entendida com a recuperação dos fatos nas memórias. Essa redução do entendimento do que é avaliar vem sendo superada nas reflexões sobre a tipologia dos conteúdos, principalmente ao se diferenciar a aprendizagem e a avaliação de conceitos. A construção conceitual demanda compreensão e estabelecimento de relações, sendo, portanto, mais complexa para ser avaliada.

Ao decidir a legitimidade de um instrumento de avaliação, cada escola e cada professor precisam analisar seu alcance. Pedir ao aluno que defina um significado (técnica muito comum nas escolas), nem sempre proporciona boa medida para avaliação, é uma técnica com desvantagens, pois pode induzir a falsos erros e falsos acertos. É uma técnica que exige um critério de correção muito minucioso. Ele ainda propõe que, se a opção for por usar essa técnica, que se valide mais o que o aluno expuser com as próprias palavras do que uma reprodução literal. Se usarmos a técnica de múltipla escolha, o reconhecimento da definição, corre-se o risco de se cair na armadilha da mera reprodução de uma definição previamente estabelecida e mesmo de um conhecimento fragmentário, o que coloca esse tipo de instrumento e questão na condição de insuficiente para conhecer a aprendizagem de conceitos. Outra possibilidade é a da exposição temática na qual o aluno debate sobre um tema incluindo comparações, estabelecendo relações.

É preciso cuidado do professor para analisar se o aluno não está procurando reproduzir termos e ideias de autores e sim usando sua compreensão e sua linguagem. Evidencia-se, com isso, a necessidade de se trabalhar com questões abertas. Outra técnica, - a identificação e categorização de exemplos - por evocação (aberta) ou reconhecimento (fechada), possibilita ao professor conhecer como o aluno está entendendo aquele conceito. Na técnica de reconhecimento o aluno deverá trabalhar, em questão fechada, com a categorização. Pode ser incluída, portanto, num instrumento como a prova objetiva.

Outra possibilidade para avaliar a aprendizagem de conceitos seria a técnica de aplicação à solução de problemas, deveriam ser situações abertas, nas quais os alunos fariam exposição da compreensão que têm do conceito, tentando responder à situação apresentada. Nesse caso, o instrumento mais adequado seria uma prova operatória, é importante, no caso da avaliação de conceitos, resgatar sempre os conhecimentos prévios dos alunos, para analisar o que estiver sendo aprendido. Isso implica legitimar a avaliação inicial, o momento inicial da aprendizagem. A avaliação de aprendizagem de conceitos remete

o professor, portanto, a instituir também a observação como uma técnica de levantamento de dados sobre a aprendizagem dos alunos, ampliando as informações sobre o que o aluno está sabendo para além dos momentos formais de avaliação, como momentos de provas ou outros instrumentos de verificação.

- Dimensão Procedimental

A dimensão procedimental do conhecimento implica no saber fazer. Ex.: uma pesquisa tem uma dimensão procedimental. O aluno precisa saber observar, saber ler, saber registrar, saber procurar dados em várias fontes, saber analisar e concluir a partir dos dados levantados. Nesse caso, são procedimentos que precisam ser desenvolvidos. Muitas vezes o aluno está com uma dificuldade procedimental e não conceitual e, dependendo do instrumento usado, o professor não identifica essa dificuldade para então ajudá-lo a superá-la, por isso é importante diferenciar essas dimensões. Outros exemplos de dimensões procedimentais do conhecimento: saber fazer um gráfico, um cartaz, uma tabela, escrever um texto dissertativo, narrativo. Vale a pena, nesse caso, que o professor acompanhe de perto essa aprendizagem. O melhor instrumento para isso é a observação sistemática - um conjunto de ações que permitem ao professor conhecer até que ponto seus alunos estão sabendo: dialogar, debater, trabalhar em equipe, fazer uma pesquisa bibliográfica, orientar-se no espaço, dentre outras. Devem ser atividades abertas, feitas em aula, para o professor perceber como o aluno transfere o conteúdo para a prática.

- Dimensão Atitudinal

A dimensão atitudinal do conhecimento é aquela que indicará os valores em construção. É mais difícil de ser trabalhada porque não se desliga da formação mais ampla em outros espaços da sociedade, sendo complexa por seus componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutais (ações e declaração de intenção). Manifesta-se mais através do comportamento referenciado em crenças e normas. Por isso, precisa ser amplamente entendida à luz dos valores que a escola considera formadores. A aquisição de valores é alcançada através do desenvolvimento de atitudes de acordo com esse sistema de valores. Depende de uma autopersuasão que está sempre permeada por crenças que sustentam a visão que as pessoas têm delas mesmas e do mundo. E delas mesmas em relação ao mundo. As atitudes e valores envolvem também as normas.

Valores são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. Ex.: a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros. Atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados. Normas são padrões ou regras de comportamentos que as pessoas devem seguir em determinadas situações sociais. Portanto, são desenvolvidas nas interações, nas relações, nos debates, nos trabalhos em grupos, o que indica uma natureza do planejamento das atividades de sala de aula.

Os melhores instrumentos para se avaliar a aprendizagem de atitudes são a *observação e autoavaliação.*

Para uma avaliação completa (envolvendo fatos, conceitos, procedimentos e atitudes), deve-se formalizar sempre o momento da avaliação inicial. Ela é um início de diagnóstico que ajudará aos professores e alunos conhecerem o processo de aprendizagem. O professor deve diversificar os instrumentos para cobrir toda a tipologia dos conhecimentos: provas, trabalhos e observação, para avaliar fatos e conceitos, observação para concluir na avaliação da construção conceitual; observação para avaliar a aprendizagem de procedimentos e atitudes; autoavaliação para avaliar atitudes e conceitos.

Além disso, deve-se validar o momento de avaliação inicial em todo o processo de aprendizagem, usando a prática de datar o que está sendo registrado e propiciando ao próprio aluno refletir sobre o que ele já sabe acerca de um conteúdo novo quando se começa a estudar seriamente sobre ele.

Sugestões de avaliação inicial / campo atitudinal

Essa sugestão não substitui a avaliação inicial de cada conteúdo que é introduzido, pois, é a partir dela que se pode fazer uma avaliação do que realmente pode ser considerado aprendido.

Como são os alunos individualmente em grupos?
Que grupos sociais representam?
Como se comportam e se vestem?
O que apreciam?
Quais seus interesses?
O que valorizam?
O que fazem quando não estão na escola?
Como suas famílias vivem?
O que suas famílias e vizinhos fazem e o que comemoram?

Como se organiza o espaço que compartilham fora da escola?

Como falam, expressam seus sentimentos, seus valores, sua adesão/rejeição às normas, suas atitudes?

Feito isso, planeja-se como trabalhar as atitudes importantes para a formação dos alunos na adolescência. Para mudança de atitudes é que são feitos os projetos.

- Valores são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre as condutas e seu sentido. Ex.: a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros...
- Atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados...
- Normas são padrões ou regras de comportamentos que a pessoas devem seguir em determinadas situações sociais.

Depois de realizada a avaliação inicial, os professores terão dados para dar continuidade ao trabalho com a Avaliação Formativa: a serviço das aprendizagens.

Fatos ou dados devem ser “aprendidos” de forma reprodutiva: não é necessário compreendê-los. Ex.: capitais de um estado ou país, data de acontecimentos, tabela de símbolos químicos. Correspondem a uma informação verbal literal como vocabulários, nomes ou informação numérica que não envolvem cálculos, apenas memorização. Para isso se usa a repetição, buscando mesmo a automatização da informação.

Esse processo de repetição não se adequa à construção conceitual. Um aluno aprende, atribui significado, adquire um conceito, quando o explica com suas próprias palavras. É comum o aluno dizer que sabe, mas não sabe explicar. Nesse caso, eles estão num início de processo de compreensão do conceito. Precisam trabalhar mais a situação, o que vai ajudá-los a entender melhor, até saberem explicar com as suas palavras. Esse processo de construção conceitual não é estanque, ele está em permanente movimento entre o conceito espontâneo, construído nas representações sociais e o conceito científico.

Princípios são conceitos muito gerais, de alto nível de abstração, subjacentes, à organização conceitual de uma área, nem sempre explícitos. Atravessam todos os conteúdos das matérias, devendo ser o objetivo maior da aprendizagem na educação básica. Eles orientam a compreensão de noções básicas. Assim, por exemplo, se a compreensão de conceitos como sociedade e cultura são princípios das áreas de humanas, eles devem referenciar o trabalho nos conceitos específicos. Dentro de um conceito como o de sociedade, outros específicos como o de migração, democracia, crescimento populacional, estariam subjacentes. Portanto, ao definir o que referenciará o trabalho do professor, será muito importante uma revisão conceitual por área de conhecimento e por disciplina. Será preciso esclarecer as características dos fatos e dos conceitos como objetos de conhecimento.

- Avaliação Formativa

Essa perspectiva de avaliação fundamenta-se em várias teorias que postulam o caráter diferenciado e singular dos processos de formação humana, que é constituída por dimensões de natureza diversa - afetiva, emocional, cultural, social, simbólica, cognitiva, ética, estética, entre outras. ***A aprendizagem é uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade.***

Aprendizagem e formação humana são processos de natureza social e cultural. É nas interações que estabelece com seu meio que o ser humano vai se apropriando dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais de seu grupo. Esses processos têm uma base orgânica, mas se efetivam na vida social e cultural, e é através deles que o ser humano elabora formas de conceber e de se relacionar com o mundo físico e social. Esses estudos sobre a formação humana e a aprendizagem trazem implicações profundas para a educação e destacam a importância do papel do professor como mediador do processo de construção de conhecimento dos alunos. Sua ação pedagógica deve estar voltada para a compreensão dos processos sociocognitivos dos alunos e a busca de uma articulação entre os diversos fatores que constituem esses processos - o desenvolvimento psíquico do aluno, suas experiências sociais, suas vivências culturais, sua história de vida - e as intenções educativas que pretende levar a cabo. Nesse contexto, a avaliação constitui-se numa prática que permite ao professor aproximar-se dos processos de aprendizagem do aluno, compreender como esse aluno está elaborando seu conhecimento. Não importa, aqui, registrar os fracassos ou os sucessos através de notas ou conceitos, mas entender o significado do desempenho: como o aluno compreendeu o problema apresentado? Que tipo de

elaboração fez para chegar a determinada resposta? Que dificuldades encontrou? Como tentou resolvê-las?

Na Avaliação Formativa, o desempenho do aluno deve ser tomado como uma evidência ou uma dificuldade de aprendizagem. E cabe ao professor interpretar o significado desse desempenho. Nessa perspectiva, a avaliação coloca-se a serviço das aprendizagens, da forma dos alunos. Trata-se, portanto, de uma avaliação que tem como finalidade não o controle, mas a compreensão e a regulação dos processos dos educandos, tendo em vista auxiliá-los na sua trajetória escolar. Isso significa entender que a avaliação, indo além da constatação, irá subsidiar o trabalho do professor, apontando as necessidades de continuidade, de avanços ou de mudanças no seu planejamento e no desenvolvimento das ações educativas. Caracterizando-se como uma prática voltada para o acompanhamento dos processos dos alunos, este tipo de avaliação não comporta registros de natureza quantitativa (notas ou mesmo conceitos), já que estes são insuficientes para revelar tais processos. Tampouco pode-se pensar, a partir desta concepção, na manutenção da aprovação/reprovação. Isso porque este tipo de avaliação não tem como objetivo classificar ou selecionar os alunos, mas interpretar e compreender os seus processos, e promover ações que os ajudem a avançar no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens. Sendo assim, a avaliação a serviço das aprendizagens desmistifica a ideia de seleção que está implícita na discussão sobre aprovação automática. É uma avaliação que procura administrar, de forma contínua, a progressão dos alunos. Trata-se, portanto, de Progressão Continuada.

A Avaliação Formativa é um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica. Sua função é permitir ao professor identificar os progressos e as dificuldades dos alunos para dar continuidade ao processo, fazendo as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam. Inicialmente, é fundamental conhecer a situação do aluno, o que ele sabe e o que ele ainda não sabe, tendo em vistas as intenções educativas definidas. A partir dessa avaliação inicial, organiza-se o planejamento do trabalho, de forma suficientemente flexível para incorporar, ao longo do processo, as adequações que se fizerem necessárias. Ao mesmo tempo, o uso de variados instrumentos e procedimentos de avaliação, possibilitará ao professor compreender o processo do aluno para estabelecer novas propostas de ação.

Uma mudança fundamental, sobretudo nos ciclos ou séries finais do Ensino Fundamental, diz respeito à organização dos professores. Agrupamentos de professores responsáveis por um determinado número de turmas facilita o planejamento, o desenvolvimento das atividades, a relação pessoal com os alunos e o trabalho coletivo.

Ex.: definir um grupo de X professores para trabalhar com 5 turmas de um mesmo ciclo ou de séries aproximadas, visando favorecer o trabalho voltado para determinado período de formação humana (infância, adolescência, etc.). Este tipo de organização tende a romper com a fragmentação do trabalho pedagógico, facilitando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma Avaliação Formativa.

Tendo em vista a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem dos alunos, um dos aspectos importantes da ação docente deve ser a organização de atividades cujo nível de abordagem seja diferenciado. Isso significa criar situações, apresentar problemas ou perguntas e propor atividades que demandem diferentes níveis de raciocínio e de realização. A diversificação das tarefas deve também possibilitar aos alunos que realizem escolhas. As atividades devem oferecer graus variados de compreensão, diferentes níveis de utilização dos conteúdos, e devem permitir distintas aproximações ao conhecimento.

Outro movimento importante rumo a uma Avaliação Formativa deve acontecer na organização dos tempos e espaços escolares. Os tempos de aula (50min, 1h, etc.) os recortes de cada disciplina, os bimestres, os semestres, as séries, os níveis de ensino são formas de estruturar o tempo escolar que têm como fundamento a lógica da organização dos conteúdos. Os processos de aprender e de construir conhecimento, no entanto, não seguem essa mesma lógica. A organização escolar por ciclos é uma experiência que busca harmonizar os tempos da escola com os tempos de aprendizagem próprios do ser humano. Os ciclos permitem tomar as progressões das aprendizagens mais fluidas, evitando rupturas ao longo do processo. A flexibilização do tempo e do trabalho pedagógico possibilita o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a organização de uma prática pedagógica voltada para a construção do conhecimento, para a pesquisa.

Os tempos podem ser organizados, por exemplo, em torno de projetos de trabalho, de oficinas, de atividades. A estruturação do tempo é parte do planejamento pedagógico semanal ou mensal, uma vez que a natureza da atividade e os ritmos de aprendizagem irão definir o tempo que será utilizado.

O espaço de aprendizagem também deve ser ampliado, não pode restringir-se a sala de aula. Aprender é constituir uma compreensão do mundo, da realidade social e humana, de nós mesmos e de nossa relação com tudo isso. Essa atividade não se constitui exclusivamente no interior de uma sala de aula. É preciso alargar o espaço educativo no interior da escola (pátios, biblioteca, salas de multimídia, laboratórios, etc.) e para além dela, apropriando-se dos múltiplos espaços da cidade (parques, praças,

centros culturais, livrarias, fábricas, outras escolas, teatros, cinemas, museus, salas de exposição, universidades, etc.). A sala de aula, por sua vez, deve adquirir diferentes configurações, tendo em vista a necessidade de diversificação das atividades pedagógicas.

A forma de agrupamento dos alunos é outro aspecto que pode potencializar a aprendizagem e a Avaliação Formativa. Os grupos ou classes móveis - em vez de classes fixas - possibilitam a organização diferenciada do trabalho pedagógico e uma maior personalização do itinerário escolar do aluno, na medida em que atendem melhor às suas necessidades e interesses. A mobilidade refere-se ao agrupamento interno de uma classe ou entre classes diferentes. Na prática, acontece conforme o objetivo da atividade e as necessidades do aluno.

Ex.: oficinas de livre escolha onde alunos de diferentes turmas de um ciclo se agrupam por interesse (oficina de cinema, de teatro, de pintura, de jogos matemáticos, de fotografia, de música, de vídeo, etc.). Projetos de trabalho também permitem que a turma assuma configurações diferentes, em momentos diferentes, de acordo com o interesse e para atendimento às necessidades de aprendizagem.

Instrumentos de Avaliação

As provas objetivas (mais conhecidas como provas de múltipla escolha), as provas abertas / operatórias, observação e autoavaliação são ferramentas para levantamento de dados sobre o processo de aprendizagem. São materiais preparados pelo professor levando em conta o que se ensina e o que se quer saber sobre a aprendizagem dos alunos. Podem ter diferentes naturezas. Alguns, como as provas, são instrumentos que têm uma intenção de testagem, de verificação, de colocar o aluno em contato com o que ele realmente estiver sabendo. Esses instrumentos podem ser elaborados em dois formatos: um de questões fechadas, de múltipla escolha ou de respostas curtas, identificado como prova objetiva; outro com questões abertas. Ambos são instrumentos que possibilitam tanto a avaliação de aprendizagem de fatos, como de aprendizagem de conceitos, embora, em relação à construção conceitual, o professor precisará inserir também instrumentos de observação.

Outra importante ferramenta é a observação: uma técnica que coloca o professor como pesquisador da sua prática. Toda observação pressupõe registros. É um bom instrumento para avaliar a construção conceitual, o desenvolvimento de procedimentos e as atitudes.

Outro instrumento é a autoavaliação, que é muito importante no desenvolvimento das habilidades metacognitivas e na avaliação de atitudes.

Pode-se ainda utilizar questionários e entrevistas quando as situações escolares necessitarem de um aprofundamento maior para levantamento de dados.

Outra questão relevante ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem é ***Como avaliar o aluno com deficiência?*** [183]

A avaliação sempre foi uma pedra no sapato do trabalho docente do professor. Quando falamos em avaliação de alunos com deficiência, então, o problema torna-se mais complexo ainda. Apesar disso, discutir a avaliação como um processo mais amplo de reflexão sobre o fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e das possibilidades de diminuir o violento processo de exclusão causado por ela, torna-se fundamental para possibilitarmos o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na escola.

De início, importa deixar claro um ponto: alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que seus colegas. Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação integral dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o replanejamento das atividades do professor, não leva a nenhum resultado útil.

Nessa linha de raciocínio, para que o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos seja realmente útil e inclusivo, é imprescindível a criação de uma nova cultura sobre aprendizagem e avaliação, uma cultura que elimine:

- O vínculo a um resultado previamente determinado pelo professor;
- O estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos são sempre comparadas entre si, como se o ato de aprender não fosse individual;
- O caráter de controle, adaptação e seleção que a avaliação desempenha em qualquer nível;
- A lógica de exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente;

[183] *SARTORETTO, Mara Lúcia. Assistiva-Tecnologia e Educação, 2010.*

- A eleição de um determinado ritmo como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos.

Numa escola onde a avaliação ainda se define pela presença das características acima certamente não haverá lugar para a aceitação da diversidade como inerente ao ser humano e da aprendizagem como processo individual de construção do conhecimento. Numa educação que parte do falso pressuposto da homogeneidade não há espaço para o reconhecimento dos saberes dos alunos, que muitas vezes não se enquadram na lógica de classificação das respostas previamente definidas como certas ou erradas.

O que estamos querendo dizer é que todas as questões referentes à avaliação dizem respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas das pessoas com deficiências. A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências está nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Por recursos de acessibilidade podemos entender desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, os interpretes, até uma grande gama de recursos da tecnologia assistiva hoje já disponíveis, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas ou mentais.

Neste contexto, a avaliação escolar de alunos com deficiência ou não, deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de verificar continuamente os conhecimentos que cada aluno possui, no seu tempo, por seus caminhos, com seus recursos e que leva em conta uma ferramenta muito pouco explorada que é a coaprendizagem.

Nessa mudança de perspectiva, o primeiro passo talvez seja o de nos convencermos de que a avaliação usada apenas para medir o resultado da aprendizagem e não como parte de um compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, e com o respeito às diferenças é de muito pouca utilidade, tanto para os alunos com deficiências quanto para os alunos em geral.

De qualquer modo, a avaliação como processo que contribui para investigação constante da prática pedagógica do professor que deve ser sempre modificada e aperfeiçoada a partir dos resultados obtidos, não é tarefa simples de ser conseguida. Entender a verdadeira finalidade da avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar nos erros pistas que os instiguem a repensar seu planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula e que considerem seus alunos como parceiros, principalmente aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o conhecimento à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas.

Segundo a professora Maria Teresa Mantoan, a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender não é um ato linear, continuo, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, que não rotulam e que oferecem chances de sucesso para todos, dentro dos interesses, habilidades e possibilidades de cada um. Por isso, quando apenas avaliamos o produto e desconsideramos o processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final realizamos um corte totalmente artificial no processo de aprendizagem.

Pensando assim temos que fazer uma opção pelo que queremos avaliar: produção ou reprodução. Quando avaliamos reprodução, com muita frequência, utilizamos provas que geralmente medem respostas memorizadas e comportamentos automatizados. Ao contrário, quando optamos por avaliar aquilo que o aluno é capaz de produzir, a observação, a atenção às repostas que o aluno dá às atividades que estão sendo trabalhadas, a análise das tarefas que ele é capaz de realizar fazem parte das alternativas pedagógicas utilizadas para avaliar.

Vários instrumentos podem ser utilizados, com sucesso, para avaliar os alunos, permitindo um acompanhamento do seu percurso escolar e a evolução de suas competências e de seus conhecimentos. Um dos recursos que poderá auxiliar o professor a organizar a produção dos seus alunos e por isso avaliar com eficiência é utilizar um portfólio.

A utilização do portfólio permite conhecer a produção individual do aluno e analisar a eficiência das práticas pedagógicas do professor. A partir da observação sistemática e diária daquilo que os alunos são capazes de produzir, os professores passam a fazer descobertas a respeito daquilo que os motiva a aprenderem, como aprendem e como podem ser efetivamente avaliados.

No caso dos alunos com deficiências, os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos, para que, através dos recursos necessários, estas habilidades sejam ampliadas. Permitem, também, que os professores das classes comuns possam contar com o auxílio do professor

do atendimento educacional especializado, no caso dos alunos que frequentam esta modalidade, no esclarecimento de dúvidas que possam surgir a respeito da produção dos alunos.

Quando utilizamos adequadamente o portfólio no processo de avaliação podemos:

- Melhorar a dinâmica da sala de aula consultando o portfólio dos alunos para elaborar as atividades:
- Evitar testes padronizados;
- Envolver a família no processo de avaliação;
- Não utilizar a avaliação como um instrumento de classificação;
- Incorporar o sentido ético e inclusivo na avaliação;
- Possibilitar que o erro possa ser visto como um processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo cada aluno está organizando o seu pensamento;

Esta maneira de avaliar permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem de seus alunos e descubra que cada aluno tem o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único e uma prova como recurso para avaliar como se houvesse homogeneidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que é possível avaliar, de forma adequada e útil, alunos com deficiências. Mas, se analisarmos com atenção, tudo o que o que se diz da avaliação do aluno com deficiência, na verdade serve para avaliar qualquer aluno, porque a principal exigência da inclusão escolar é que a escola seja de qualidade - para todos! E uma escola de qualidade é aquela que sabe tirar partido das diferenças oportunizando aos alunos a convivência com seus pares, o exemplo dos professores que se traduz na qualidade do seu trabalho em sala de aula e no clima de acolhimento vivenciado por toda a comunidade escolar.

Questões

01. (TSE - Analista Judiciário - Pedagogia - CONSULPLAN) Para Cipriano Carlos Luckesi (2000), a avaliação é um ato amoroso e dialógico que envolve sujeitos e, como tal, a primeira fase do processo de avaliação começa com:

(A) o acolhimento do sujeito avaliado.
(B) a qualificação dos conhecimentos prévios.
(C) o julgamento das aprendizagens avaliadas.
(D) o diagnóstico do perfil do sujeito.

02. (Prefeitura de Uberlândia/MG - Professor Educação Básica II - Português - CONSULPLAN) A avaliação da aprendizagem escolar é um elemento do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação tanto serve para avaliar a aprendizagem dos alunos quanto o ensino desenvolvido pelo professor. Numa perspectiva emancipatória, que parte dos princípios da autoavaliação e da formação, podemos afirmar que:

(A) os alunos também devem participar dos critérios que servirão de base para a avaliação de sua aprendizagem.
(B) os professores devem utilizar a avaliação como um mecanismo de seleção para o processo de ensino.
(C) alunos e professores devem compartilhar dos mesmos critérios que possam classificar as aprendizagens corretas.
(D) os alunos também devem registrar o processo de avaliação que servirá para disciplinar o espaço da sala de aula.

03. (Prefeitura de Montes Claros/MG - PEB I - UNIMONTES) De acordo com Luckesi (1999), é importante estar atento à função ontológica (constitutiva) da avaliação da aprendizagem, que é de diagnóstico.

Dessa forma, a avaliação cria a base para a tomada de decisão. Articuladas com essa função básica estão, EXCETO:

(A) a função de motivar o crescimento.
(B) a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto da família.
(C) a função de aprofundamento da aprendizagem.
(D) a função de auxiliar a aprendizagem.

04. (IFC/SC - Pedagogia - Educação Infantil - IESES) No que diz respeito à avaliação no processo de aprendizagem, é INCORRETO afirmar que:

(A) A avaliação é constituída de instrumentos de diagnóstico que levam a uma intervenção, visando à melhoria da aprendizagem. Ela deve propiciar elementos diagnósticos que sirvam de intervenção para qualificar a aprendizagem.

(B) Na esfera educacional infantil, a avaliação que se faz das crianças pode ter algumas consequências e influências decisivas no seu processo de aprendizagem e crescimento. Neste sentido, a expectativa dos professores sobre os seus alunos tem grande influência no que diz respeito ao rendimento da aprendizagem. Nesta fase, é preciso ter uma visão fragmentada da criança. É aconselhável concentrar esforços no que as crianças não sabem fazer e, não, considerar as suas potencialidades.

(C) A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, aperfeiçoando a ação educativa, identificando pontos que necessitam de maior atenção na busca de reorientar a prática do educador, permitindo definir critérios para o planejamento, auxiliando o educador a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças.

(D) Na educação infantil, a avaliação tem a finalidade básica de fornecer subsídios para a intervenção na tomada de decisões educativas e observar a evolução da criança, como também, ajudar o educador a analisar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na sala de aula.

05. (Prefeitura do Rio de Janeiro/RJ - Professor de Ensino Fundamental - Artes Plásticas - Prefeitura do Rio de Janeiro) Leia o fragmento abaixo: Normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é até onde a criança já chegou, em termos de um percurso que, supomos, será percorrido por ela. Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como por exemplo: ela já sabe andar? Já sabe amarrar sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de realizá-la sozinha. Por exemplo, se observamos que a criança já sabe amarrar sapatos, está implícita a ideia de que ela sabe amarrar sapatos, sozinha, sem necessitar de ajuda de outras pessoas.

OLIVEIRA, Martha Kolh de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1991. Pág. 11

O trecho apresenta uma das categorias de análise usada por Vygotsky ao estudar o desenvolvimento humano, que é:

(A) a zona de desenvolvimento real
(B) a zona de desenvolvimento proximal
(C) a fase potencial do pensamento formal
(D) a fase operatória do pensamento formal

06. (IFB - Pedagogo - CESP) Partindo das concepções de avaliação institucional, de desempenho e de aprendizagem nas diferentes abordagens teóricas, julgue os seguintes itens.

A função classificatória é o principal objetivo da avaliação formativa, que ocorre ao final de uma etapa ou período para verificação da aquisição de conhecimento ou habilidade.

( ) Certo ( ) Errado

Gabarito

01.A / 02.A / 03.B / 04.B / 05.A / 06.Errado

Comentários

01. Resposta: A

Luckesi (2005) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático. O autor é enfático ao afirmar que o ato de avaliar, uma vez que está a serviço da obtenção do melhor resultado possível, implica a disposição de acolher a realidade como ela é, seja satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável. A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação.

Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem escolar é compreendida como um ato amoroso, “O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)” (LUCKESI, 2005), é um estado psicológico oposto ao estado de exclusão.

Como afirma Hoffmann (1993), “a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento”. Dessa forma, o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente; não a julga (aprova/reprova), mas se abre para observá-la, buscando conhecer essa realidade como verdadeiramente é, e, a partir dela, criar estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, com vistas à garantia da aprendizagem.

02. Resposta: A

A avaliação educacional é feita através de situações de aprendizagem, buscando a aquisição de novo conhecimento, atitudes ou habilidades. A avaliação emancipatória tem como compromisso fazer com que as pessoas envolvidas em uma ação, realizem e executem a sua própria história e escolham as suas ações de maneira libertadora.

03. Resposta: B

Segundo Luckesi, a avaliação da aprendizagem deverá ter como premissa a função ontológica (constitutiva), pois busca resoluções para as decisões e não um julgamento definitivo. O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se a melhoria do ciclo da vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la.

04. Resposta: B

Na esfera educacional infantil, a avaliação que se faz das crianças pode ter algumas consequências e influências decisivas no seu processo de aprendizagem e crescimento. Neste sentido, a expectativa dos professores sobre os seus alunos tem grande influência no que diz respeito ao rendimento da aprendizagem. Nesta fase, é preciso ter uma *visão fragmentada da criança- (ao contrário, não se deve ter visão fragmentada, mas sim global da criança.* É aconselhável concentrar esforços no que as crianças não sabem fazer e, não, considerar as suas potencialidades (deve-se sempre considerar as suas potencialidades).

05. Resposta: A

Para especificar melhor a inter-relação instrução/desenvolvimento e a importância das conquistas ontogenéticas para a constituição do homem, Vygotsky entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança.

06. Resposta: Errado

Esta é a avaliação somativa, pois essa avaliação possui função classificatória ao final do processo, julgamento de valor e função estática, enquanto que a avaliação formativa ocorre durante o processo e tem como objetivo fornecer *feedback* para professor e aluno de como estão procedendo para realizar as mudanças necessárias.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL

[184]Várias empresas têm se utilizado de modelos de gestão que procuram ampliar a importância das pessoas nessa demanda, devido à convicção sobre o seu impacto nos resultados organizacionais. O estabelecimento de políticas de gestão de pessoas que atendam simultaneamente aos principais

[184] *SANTOS, Wagner Soares Fernandes dos. Avaliação de desempenho individual. 2007.*

interesses da empresa e das pessoas é a base de sustentação para uma relação proveitosa para ambas as partes envolvidas.

Para contribuir com a construção dessa relação a empresa deve buscar conhecer os interesses de seus colaboradores para, a partir de uma análise e negociação, desenvolver ações que atendam aos principais interesses comuns e explorem as suas vantagens para tornar-se mais competitiva. Assim, deve estar atenta para as sutilezas próprias do ser humano, observando-o com um ser formador de sua história.

Dentre os processos de gestão de pessoas está a ***avaliação de desempenho individual, através do qual as empresas procuram mensurar a performance de cada funcionário, comparando o resultado obtido por ele com um padrão pré-estabelecido.*** Porém, muitos dos modelos de avaliação de desempenho utilizados não correspondem mais às expectativas organizacionais, apresentando, em alguns casos, critérios injustos para os avaliados e inadequados aos objetivos da organização que os avalia. Os critérios e a forma como ocorre essa avaliação influenciam a motivação do funcionário e o clima organizacional, devido a sua vinculação com a remuneração, carreira profissional e, em muitos casos, com a permanência do funcionário na empresa[185]

Essa percepção advém da diversidade de opções de mercado que exige cada vez mais profissionais de relevante desempenho. A realidade nos leva a refletir: Será que os modelos de avaliação de desempenho evidenciam ao sistema novos caminhos, visando a identificação e a seleção daqueles que conduzem ou conduzirão com sucesso o futuro da instituição? Será que o modelo ou instrumento concebido para avaliar permitiu promover e orientar o crescimento pessoal e profissional das pessoas? [186]

Tendências de Modelos de Gestão e Avaliação

Dentre os vários mecanismos existentes para realizar a avaliação, a avaliação de desempenho certamente é aquela que apresenta maior eficiência e eficácia, desde que adequadamente adaptado às particularidades e cultura dos agentes e das instituições.

Qualquer que seja a Instituição - governo, indústria, igreja, exército, comércio, bancos, Universidades, Faculdades, entre outros - são instituições que apresentam funções diferenciadas, mas os problemas administrativos são praticamente comuns. Os seus administradores, gerentes, diretores ou gestores, não importam as denominações, são sujeitos essenciais a toda Instituição e devem adotar princípios básicos do ato de gerir: planejar, acompanhar e avaliar. A diferença residirá na visibilidade a uma marca diferencial das demais administrações que lhe antecedeu, ao propor ações que busquem a objetividade do trabalho. A dinâmica e o sucesso de uma gestão requerem, além da adoção de princípios administrativos, atitudes, valores, capacidade de articular ideias respeitando a pluralidade a benefício da instituição e não apenas em causa. ***Toda Instituição existe, não para si mesma, mas para alcançar seus objetivos e produzir resultados.*** É em função dos objetivos e dos resultados que uma organização deve ser dimensionada, estruturada e orientada, um gestor pode adotar vários modelos de gestão como marco referencial da sua administração, por exemplo, a ênfase nos objetivos institucionais. Neste caso, darão prioridade as ações que justificam a existência e a importância da Instituição, a partir dos resultados pretendidos, como meio de avaliar o desempenho institucional e o cumprimento da missão junto à sociedade.

Sua funcionalidade acontece a partir do entendimento de que o resultado da avaliação poderá ser utilizado como elemento promotor de melhoria da qualidade das instituições de forma global. Esse fenômeno ocorre porque ***uma das funções da avaliação é contribuir para averiguação do grau de eficiência e eficácia das ações desenvolvidas.*** Três fenômenos de origem social, segundo Bonniol explicam a universalização da cultura da avaliação como mecanismo de regulação e, ao mesmo tempo, de emancipação:

a) O ato de avaliar estabelece ligação diretamente relacionada ao desenvolvimento das práticas democráticas, fortalecendo o direito do exercício da cidadania.

b) A aparição das práticas avaliativas de ordem organizacional, exigindo mudanças de paradigmas ou atitude de gestão;

c) A necessidade de legitimar as ações institucionais perante a sociedade.

Avaliar o desenvolvimento das práticas democráticas é uma necessidade que surge a partir do grau de exigência do cidadão em relação aos seus direitos, a qualidade de serviços prestados, entre outros. Assim, a exigência da avaliação, identifica-se com a necessidade de prestar conta e provocar

[185] *LUCENA, M. D. Avaliação de desempenho. São Paulo: Atlas, 1992.*

[186] *GURGEL, Carmesina Ribeiro. Avaliação do Desempenho Docente do Centro de Ciências da Educação - UFPI. Dissertação (Mestrado em Educação com área de concentração em Avaliação Educacional). Fortaleza/ Universidade Federal do Ceará, 1998.*

responsabilidades e consequências. Na opinião do referido autor avaliamos porque não sabemos o que fazemos, nenhuma instituição pode afirmar que é legítima por si mesma, porque não tem certeza de seus efeitos. O único instrumento capaz de legitimar a validade ou não das ações de uma instituição e, consequentemente, de um gestor é a avaliação.

Numa visão contemporânea, administrar consiste em orientar, dirigir e avaliar os esforços de um grupo de pessoas para um objetivo comum. Um bom gestor ou administrador é naturalmente, aquele que possibilita a sua equipe de assessores alcançarem os objetivos institucionais com o mínimo dispêndio de recursos, de esforços e habilidade para minimizar os atritos com outras atividades úteis.

Administrar, nesta visão torna-se uma atividade essencial a todo esforço humano coletivo, seja qual for o tipo de Instituição, pois o ser humano cada vez mais necessita de cooperar com outras pessoas para atingir seus objetivos, isto é trabalhar socialmente e, como prática social a administração torna-se uma ação basicamente de coordenação de atividades grupais que vem corroborar com o entendimento das novas tendências de modelo de gestão e avaliação de desempenho nesse século.

Estamos na era das ideias, não há mais distância entre as informações em virtude dos avanços tecnológicos. Diante deste contexto, vem se resgatando o lado humanista nos sistemas de gestão, onde o essencial é a interação entre as pessoas e a maior necessidade do desenvolvimento da criatividade, dos talentos e da sensibilidade. As tendências ascendentes de gestão apresentam-se nas formas de integração com o meio ambiente, com a comunidade, e com o potencial humano.

Sendo assim os novos paradigmas estão fundamentados nos talentos das pessoas, na gestão da informação, na visão comum, na ajuda mutua e na identidade de valores compartilhados. A partir disso quem dita as condições para o sucesso no mercado é o próprio mercado e às empresas resta buscar alternativas que atendam essa nova fase.

Para que uma equipe de trabalho possa apresentar padrões elevados de eficiência e eficácia é preciso entender a diferença entre estas duas ações. ***A eficiência é voltada para a melhor maneira pela qual as ações devem ser desenvolvidas, a fim de que os recursos sejam aplicados de forma mais racional possível.*** Uma equipe eficiente deve preocupar-se com os meios, com os métodos e procedimentos mais indicados para assegurar a otimização da utilização dos recursos. ***A eficácia de uma ação é medida pelo alcance dos resultados, pela capacidade de satisfazer uma necessidade por meio de suprimento de seus produtos, bem ou serviços.***

Assim, uma Instituição pode ser eficiente em suas ações e pode não ser eficaz, como também, pode ser ineficiente em suas funções, mas apesar disso, ser eficaz.

Alguns indicadores de eficiência e eficácia são encontrados na literatura que torna compreensível esta situação:

Indicadores de eficiência - centrar ênfase nos meios; desenvolver ações corretas para cada objetivo proposto; resolver os problemas em tempo hábil; administrar corretamente o orçamento; cumprir criteriosamente o cronograma de tarefas e obrigações; promover treinamento em serviço; manter instrumentos e equipamentos de trabalho em condições de funcionamento; manter harmonia no ambiente de trabalho; promover atividades sociais; ser presente no ambiente de trabalho.

Indicadores de eficácia - gestão centrada nos resultados; prima pelas ações corretas; dar ênfase ao alcance dos objetivos; otimizar a utilização dos recursos financeiros; valorizar a equipe de trabalho; manter bons equipamentos; exercer a prática de valores humanos; ter autoestima positiva e saber conviver socialmente.

Em busca da eficiência e da eficácia, uma Instituição deve adotar princípios funcionais e hierárquicos orientada para o objetivo de produzir bens ou serviços. Nesta ótica, surge a divisão de trabalho, as especialidades, a hierarquia e amplitude administrativa. A divisão de trabalho é importante porque facilita a direção e execução das tarefas e sua operacionalização. Do ponto de vista administrativo pode-se apresentar em três níveis: institucional (gestor máximo e assessores); intermediário (diretores/gerentes) e operacional (coordenadores/supervisores e outros).

Pela necessidade de divisão do trabalho, surge a especialização, ou seja, cada órgão passa ter funções e tarefas específicas, cujo objetivo é proporcionar melhorias de métodos e incentivos no trabalho e melhorando o desempenho funcional. Ainda como consequência da divisão do trabalho e da diversidade profissional dentro da Instituição surge a hierarquia com a finalidade de dirigir as ações dos níveis que lhe estão subordinadas. A pluralidade de funções exige o desdobramento da função de comando, cuja missão é dirigir para que todas as atividades sejam cumpridas harmonicamente.

A hierarquia divide a Instituição em camadas ou níveis de autoridade. Quando mais alto a escala hierárquica maior o volume de autoridade do gestor. A autoridade pode ser definida como sendo o direito formal e legítimo de tomar decisões, transmitir ordens e alocar recursos para alcançar os objetivos desejados pela organização. O grau de autoridade é proporcional ao grau de responsabilidade assumida pela pessoa. No entanto, a autoridade pode ser delegada conforme a posições e funções desempenhadas.

Quando um gestor transmite autoridade e responsabilidade a uma pessoa numa determinada hierarquia, pode-se dizer que houve uma delegação. A amplitude administrativa ou de comando ou de controle torna-se necessário quando a Instituição encontra-se em fase de expansão e precisa garantir a qualidade de seus serviços. No entanto, alguns cuidados devem ser observados, pois quanto mais restrita é a amplitude da estrutura organizacional menos disperso as ações e melhor sua comunicação.

Outro fator deve ser levado em conta quando estamos em posição de comando de uma Instituição ou parte dela é o fenômeno da centralização e da descentralização.

Ambas as situações têm suas vantagens e desvantagens, vejamos resumidamente cada uma delas no quadro a seguir:

I- Vantagens

Gestão Centralizada	Gestão Descentralizada
Tomada de decisões por quem possui visão global da Instituição.	Rapidez nas decisões/ Ausencia de conflitos.
Decisões tomadas no topo são mais bem treinadas e preparadas.	Sentimento de equidade/ Informalidade e democracia.
Decisões mais consistentes com os objetivos Institucionais.	Mais aproximação entre gestores e sua equipe de trabalho.
Elimina esforços duplicados de vários tomadores de decisões e reduz custos operacionais.	Substituição da administração por portarias/ medidas por informações.

II- Desvantagens

Gestão Centralizada	Gestão Descentralizada
Decisões distanciadas dos fatos e das circunstâncias.	Falhas de informação entre os departamentos/ setores envolvidos.
Tomadas de decisões tem pouco contato com as pessoas e situações envolvidas.	Maior custo pela exigencia de melhor seleção e treinamento dos administradores médios.
A comunicação pode ocasionar custos operacionais.	Risco de subobjetivação. Os gestores podem defender mais os objetivos de seus setores do que os institucionais.
Pode ocasionar distorções e erros no processo de comunicação.	As plíticas e procedimentos podem variar enormemente nos diversos departamentos.

Enfim, administrar numa sociedade onde todas as suas atividades são voltadas para produção de bens ou para a prestação de serviços especializados e, que a vida das pessoas depende das Instituições e esta depende do seu trabalho, realmente podemos afirmar que ser gestor nesta conjuntura requer conhecimento, maturidade, habilidade e competência para reunir todos estes atributos na arte de administrar. Dito de outra forma, administrar é a condução racional das atividades de uma Instituição seja qual for o campo de atuação. O ato de administrar envolve o planejamento e monitoramento de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram dentro da Instituição. A capacidade de administrar é imprescindível para a existência, sobrevivência e sucesso da Instituição, é preciso ser acima de tudo ser um gestor, um articulador de ideias.

Neste sentido, a avaliação torna-se um instrumento para subsidiar a gestão de desempenho e deve ser considerada parte integrante deste processo. A gestão de desempenho envolve a reforma dos processos centrais de gerenciamento, sendo, portanto, de responsabilidade dos gestores em cada instituição, enquanto que a avaliação é vista como um método especializado, frequentemente aplicado por especialistas ou avaliadores externos. A maioria dos gestores vê a avaliação como parte de uma estrutura mais ampla da gestão de desempenho, no entanto, o grau de integração entre avaliação e a gestão irá depender dos fins que se propõe com seus resultados.

Várias abordagens sobre avaliação que partem de premissas acerca da natureza do conhecimento avaliativo, da possibilidade de criação de conhecimento confiável e quanto ao melhor uso legitimo dos resultados. Não há um método ideal de condução de uma avaliação, o papel da avaliação é diferente em cada um dos processos de tomada de decisão e aprendizagem, por exemplo, a avaliação econômica e experimental usada para decisões orçamentárias e a avaliação naturalista usada para melhoria de programas e projetos. A questão relevante é a necessidade de adequar a avaliação ao elemento que se deseja avaliar, as informações desejadas, aos recursos disponíveis e ao uso pretendido para os resultados. Qualquer que seja a abordagem, a metodologia avaliativa é intrínseca a cada modelo. Os problemas metodológicos mais comuns às práticas avaliativas são: casualidade; lentidão para término; mecanismos de coleta de dados; dificuldade de identificar resultados dos programas; generalização dos resultados; limitações e tratamento apropriado dos problemas.

Métodos Básicos de Avaliação de Desempenho Individual

Para Lucena, as empresas têm uma preocupação permanente e natural com o desempenho humano e em como torná-lo mais produtivo, uma vez que os seus resultados são consequência desse desempenho. A mensuração desse desempenho permite a empresa conhecer a performance de cada um de seus funcionários e do impacto desse desempenho nos resultados organizacionais, sendo esta uma função precípua para a organização.

A avaliação de desempenho individual é prática cotidiana e instrumento de mensuração que procura integrar diferentes níveis organizacionais e promover a melhoria da performance de todas as pessoas da organização.

Avaliar significa comparar resultados alcançados com aqueles que eram esperados/planejados, de forma que apenas o trabalho previamente planejado deve ser objeto de avaliação. Isto pressupõe a comparação entre o que se espera do indivíduo em termos de realização (resultado esperado), a sua atuação efetiva (trabalho realizado) e a existência de algum mecanismo de acompanhamento, que permita corrigir desvios para assegurar que a execução corresponda ao que foi planejado. Na literatura são encontrados vários objetivos para a avaliação de desempenho individual, que variam conforme a abordagem dos autores. Entretanto, existem aspectos em que eles são convergentes, entre os quais estão a definição clara que possibilite a compreensão por todos e a sua utilização como ferramenta gerencial para a área de gestão de pessoas.

A *gestão de desempenho individual* pode ser definida como um método que visa estabelecer um contrato com os funcionários, para estabelecer os resultados esperados pela organização, como ocorrerá o acompanhamento dos desafios propostos, a correção dos rumos, e avaliar os resultados alcançados.

Como métodos básicos de avaliação do desempenho individual podem ser citados três, que são utilizados conforme a escolha estratégica da empresa:

Avaliação Direta

O gestor deve emitir parecer sobre todo o pessoal que está sob sua responsabilidade direta. O ponto favorável é que o gerente imediato é quem melhor conhece o desempenho do funcionário. O ponto desfavorável é que a avaliação realizada pode ser contaminada por disfunções na percepção gerencial, de acordo com a proximidade ou distanciamento que ele mantém com o avaliado.

Avaliação Conjunta

Mostra a possibilidade de avaliador e avaliado conversarem sobre o seu desempenho e, muitas vezes em conjunto, responderem a avaliação de desempenho. Tem a vantagem de ser uma prática rica por permitir um diálogo franco entre avaliador e avaliado sobre o esperado e o obtido durante o período.

Auto Avaliação

O próprio avaliado realiza o julgamento sobre o seu desempenho, com base nos parâmetros estabelecidos pela empresa. Este método tem como ponto favorável a diluição da centralização da avaliação.

Essas técnicas de avaliação evoluíram de um modelo de avaliação unilateral, onde o gerente realizava um diagnóstico dos pontos fortes e fracos do subordinado, para modelos de avaliação bilateral, em que gerente e subordinado discutem em conjunto o desempenho do último, para a avaliação 360º que se utiliza de múltiplas fontes, ou seja, a avaliação do empregado por diversas pessoas envolvidas no trabalho, como gerentes, pares, subordinados e, também, a opinião do cliente. Entretanto, Resende adverte que a opinião do cliente interno e externo somente pode ser utilizada se as relações estiverem bem definidas e houver amadurecimento cultural para que isso ocorra. Caso contrário, podem ocorrer traumas de gestão que colocam os sistemas que estão sendo implementados e a direção da empresa sob o foco da descrença, tendo consequências antônimas às que foram planejadas para os resultados organizacionais.

Outro fator relevante é a clareza das etapas do processo de avaliação de desempenho que normalmente segue algumas etapas para ser realizada:

Etapa 1: Definição do Sistema da Avaliação de Desempenho, nessa etapa é realizada um mapeamento dos indicadores/objetivos da avaliação.

Etapa 2: Construção e validação do formulário de avaliação, ocorre a elaboração do material a ser utilizado no processo avaliativo.

Etapa 3: Sensibilização, ocorre a conscientização e preparação de avaliadores e avaliados.

Etapa 4: Aplicação da Avaliação de Desempenho, é a aplicação efetiva do projeto.

Etapa 5: Apresentação do Resultado da Avaliação de Desempenho, ocorre a entrevista de feedback aos avaliados.

Para Stoffel ***a avaliação do desempenho deve ser um processo participativo, dinâmico, contínuo e sistematizado.*** Participativo para ter a participação do gestor de equipe e dos integrantes da equipe na negociação democrática de um plano de trabalho viável e ambicioso, que tenha como foco principal a consecução das metas organizacionais. Dinâmico para considerar a evolução dos fatos e o contexto no qual estão inseridos, com flexibilidade suficiente para permitir ajustes que se fizerem necessários à melhoria do próprio processo e de seus resultados. Contínuo para ter caráter de ação permanente, de forma que qualquer descontinuidade pode eliminar os ganhos obtidos até então e substituí-los por sensações de descrédito e desconfiança dos funcionários para com o sistema de gestão da empresa. E sistematizado para ser um procedimento metodológico com características, etapas e sequência bem definidas e objetivos pré-estabelecidos.

Os Modelos de Avaliação de Desempenho Existente

A sistemática de avaliação de desempenho, como instrumento complementar a política salarial é representada na forma de apreciação do desempenho do indivíduo na sua função, posicionando-o individualmente, na escala ou estrutura impessoal de salários.

Recebe diferentes denominações, tais como: avaliação de mérito, avaliação dos funcionários, relatórios de progresso, avaliação da eficiência funcional e outros termos equivalentes. Já o instrumento de plano de carreiras define as carreiras ou agrupamento de cargos, inerentes a uma organização, de forma a indicar, a cada empregado ou funcionário, os modelos de que dispõe para seu desenvolvimento. É um processo continuo de interação entre o funcionário e a instituição do qual resultam passos selecionados e o caminho que mutuamente atendem aos objetivos da Instituição e às aspirações do funcionário.

A avaliação de desempenho pode ser considerada uma sistemática voltada para a apreciação do desempenho individual do funcionário no exercício das atribuições inerentes a seu cargo. No Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores Públicos (federal, estadual ou municipal) geralmente, a avaliação do desempenho é concebida como instrumento técnico gerencial destinado a aferir, de forma objetiva, o grau de eficiência do servidor no desempenho das atribuições do seu cargo. Usualmente, a forma mais adotada é o próprio superior hierárquico proceder à avaliação do desempenho de cada servidor, aferindo o desempenho funcional. Os objetivos principais em relação ao desempenho dos servidores na maioria são:

- Adequação do funcionário ao cargo;
- Identificação das necessidades de treinamento;
- Promoções, incentivo salarial ao bom desempenho;
- Melhoria do relacionamento entre o chefe e subordinado;
- Auto aperfeiçoamento do funcionário;
- Estimativa do potencial de desenvolvimento dos funcionários;
- Estímulo à maior produtividade;

- Oportunidade de conhecimento dos padrões de desempenho da instituição;
- Feedback ao próprio indivíduo avaliado;
- Decisões sobre transferências, dispensas e progressão/ ascensão funcional.

A avaliação de desempenho propiciará os seguintes benefícios:

a) Para os gestores: contar com um sistema de medição capaz de neutralizar a subjetividade; melhorar o padrão de desempenho dos funcionários; melhorar a comunicação.

b) Para os funcionários: conhecer as regras institucionais; conhecer as expectativas da Instituição e do chefe; oportuniza a auto avaliação e autocrítica do seu desempenho.

c) Para a Instituição: avalia seu potencial humano e a contribuição de cada empregado; identifica os empregados que necessitam de capacitação; dinamiza a política de recursos humanos; defini o grau de contribuição de cada servidor para a instituição; identifica os desempenhos conforme qualificação requerida pelo cargo que exerce; identifica em que medida os programas de treinamento têm contribuído para a melhoria do desempenho dos servidores; obtêm subsídios para redefinir o perfil requerido dos ocupantes dos cargos e promoção; subsídios para elaboração de planos de ação para desempenhos insatisfatórios.

Atualmente as avaliações de desempenho podem ser desenvolvidas pelos seguintes agentes:

Chefe imediato/gerente - ninguém melhor que o chefe imediato para avaliar o empregado. Todavia favorece a subjetividade, podendo desvirtuar dos objetivos de toda a Instituição.

Próprio servidor - exige amplo grau de abertura da Instituição e de maturidade do empregado. Requer determinação de parâmetros objetivos.

Equipe de trabalho - avalia o desempenho, define objetivos e metas. Requer suficiente maturidade.

Comissão de avaliação - constituída por membros de diversas áreas da Instituição que têm poder de decisão. Desenvolvem padrões de julgamento mais homogêneo.

Servidores - "avaliação invertida". Possibilita o chefe conhecer a opinião do empregado a seu respeito. Pode transformar-se num mero canal de insatisfação, com críticas que não acrescentam aspectos positivos.

Órgão de Recursos Humanos - trata-se de modalidade bastante centralizadora. Proporciona pouca liberdade aos avaliadores. Padroniza o desempenho das pessoas, desprezando suas peculiaridades.

Entorno do avaliado - é uma técnica recente que procura envolver todos os agentes do processo. Uma delas é denominada "Avaliação 360 Graus". A pessoa é avaliada por todos que mantêm interação: chefe, colegas, subordinados, clientes externo e interno e fornecedores. Sua aplicação é trabalhosa, mas fornece um amplo feedback.

Não obstante, a avaliação é um processo de análise de resultados das políticas públicas institucionais, organizações, de programas e desempenhos que enfatizam a confiabilidade e a utilidade das informações. Destina-se a colher melhores dados e reduzir as incertezas. Contudo, mesmo mediante a aplicação dos rigorosos métodos, as avaliações sempre estarão sujeitas a algum grau de julgamento subjetivo. Uma instância central do processo de avaliação consiste em determinar o grau em que foram alcançadas as finalidades de um plano, programa ou projeto. Isto requer dimensionar o objetivo em ações específicas, os quais terá metas, cuja obtenção será medida através de indicadores.

O conceito tradicional de meta é a representação quantificada de um objetivo (baliza, barreira, marco, limite, alvo, mira, objetivo, termo, limite, fim), isto é, meta é um objetivo temporal, espacial e quantitativamente dimensionado. Numa visão contemporânea a meta é considerada a dimensionalização operacional dos objetivos específicos, que traduz o significado correto da operação que se utiliza. Exemplificando a partir dos objetivos de Plano de Cargos, Carreira e Vencimento:

- Objetivo 1 - Adequar os funcionários ao cargo.

Meta 1 - Desenvolver estudo avaliativo sobre a formação e titulação do servidor para saber a adequação de sua formação com a função ou cargo que exerce.

- Objetivo 2 - Identificar as necessidades de treinamento.

Meta 2 - Promover cursos de formação continuada visando promoções, incentivo salarial ao bom desempenho.

Qualquer processo de avaliação pressupõe o uso de fontes de informação apropriadas que fornecem um conjunto de dados e referências descritivas úteis para caracterizar os indicadores de qualidade. Um dos princípios que podemos estabelecer no processo avaliativo é que um indicador possa estar

associado, simultaneamente, a vários aspectos do desempenho funcional. Neste sentido, cada indicador deverá ser associado ao critério que estabelece, de forma detalhada, a situação desejável de cada indicador. O juízo de valor sobre o grau de atendimento de cada critério deverá ser construído a partir das múltiplas fontes de informações disponíveis com a aplicação de técnicas e instrumentos, tais como: questionários de avaliação de desempenho, entrevistas e reuniões grupais, informações de caráter qualitativo e quantitativo, observações, entre outros.

Na avaliação, o indicador é a unidade que permite medir o alcance de um objetivo especifico. Distingue-se em indicadores diretos e indiretos.

Indicadores diretos traduzem a obtenção do objetivo específico em uma relação de implicação lógica. Exemplo: Se aumentar à produtividade do servidor público, é um objetivo institucional, sua definição já determinou o indicador, que é "produtividade funcional" que mostrará as variações para mais ou para menos que ocorreram nas realizações do avaliado. Esta variação expressa o efeito do Plano de Cargo, Carreiro e Vencimento, por exemplo, como elemento motivador ou não da melhoria do desempenho funcional.

Objetivo 1 - Adequar os funcionários ao cargo.
Meta 1 - Desenvolver estudo avaliativo sobre a formação e titulação do servidor para saber a adequação de sua formação com a função ou cargo que exerce.
Indicador 1- Quantidade de servidores exercendo cargos compatíveis com formação e titulação acadêmica.

Por outro lado, pode surgir os chamados indicadores indiretos, que emergem da forma em que o desempenho do servidor se expressa. Neste caso, a relação entre indicador e meta apresenta um caráter probabilístico e não tem implicação lógica, isto porque, torna-se mais conveniente incrementar o número de indicadores de uma meta para aumentar a probabilidade de conseguir uma medição adequada.

Objetivo 1 - Adequar os funcionários ao cargo.
Meta 1 - Desenvolver estudo avaliativo sobre a formação e titulação do servidor para saber a adequação de sua formação com a função ou cargo que exerce.
Indicador 1 - Índice de servidor ocupando cargo indevidamente.

Os indicadores da avaliação não surgem necessariamente da programação realizada. Ainda que na formulação do Plano tenham sido considerados as metas e indicadores determinados. Pode ocorrer que as metas tenham sido mal estabelecidas e os indicadores incorretamente definidos. Mas isto não constitui uma restrição para a avaliação. Seu principal referencial não é a programação, e sim o comportamento da realidade como consequência da ação (plano). **O objetivo da avaliação é verificar de que modo, em que medida foi produzida as transformações no grupo afetado - pelo plano.** A partir dessas observações é possível determinar quais são os indicadores (indiretos) válidos para a avaliação.

A literatura disponibiliza vários modelos de avaliação de desempenho, e a avaliação de mérito, modelo que enfatiza os critérios de desempenho, idealizado por Michael Scriven, que define a avaliação uma atividade metodológica de coleta e análise de dados relativos ao desempenho. Para isso, usa-se um conjunto ponderado de escalas e critérios que possibilite classificações comparativas ou numéricas.

A maioria das instituições centra, atualmente, avaliação numa série de instrumentos registrados periodicamente em forma de questionários contemplando como parâmetros listas de atributos pessoais e profissionais, seguido de valores escalares cuja função é valorar a performance do servidor (funcionário; docente ou outras categorias). O resultado desse processo, via de regra automatizada, estabelece níveis diferenciados de desempenho entre as pessoas, conforme as categorias associadas à escala estabelecida para cada instrumento, os mais usados (ótimos, regulares e péssimos) associados a uma escala 1, 2, 3,

Certamente este modelo tem gerado insatisfações entre os avaliados, comprometendo a credibilidade das instituições e os fins do processo avaliativo, pois são questionados pela falta de objetividade, pela burocratização do processo, além da probabilidade de distorções e fatores que induzem interpretações tendenciosas e injustas. No entanto, um sistema de avaliação adequado cumpre além da função de escolher e selecionar os futuros líderes constitui num instrumento de promoção do crescimento pessoal e profissional das pessoas. Os maiores problemas de gerenciamento acontecem quando as instituições imputam aos seus servidores a responsabilidade pelo mau desempenho. Vários estudos têm demonstrado que na realidade esse insucesso advém do processo de gestão, ou do próprio sistema, não sendo, portanto de responsabilidade dos servidores, mas de gerência.

Para Saber Mais: Indicadores de Desempenho - Conceito[187]

Os indicadores são instrumentos de gestão essenciais nas atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como seus projetos, programas e políticas, pois permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhorias de qualidade, correção de problemas, necessidades de mudança etc.

Pode-se dizer que os indicadores possuem, minimamente, duas funções básicas:
- A primeira é descrever por meio da geração de informações o estado real dos acontecimentos e o seu comportamento;
- A segunda é de caráter valorativo que consiste em analisar as informações presentes com base nas anteriores de forma a realizar proposições valorativas.

Objetivo dos Indicadores

Dessa forma os indicadores servem para:
- Mensurar os resultados e gerir o desempenho;
- Embasar a análise crítica dos resultados obtidos e do processo de tomada decisão;
- Contribuir para a melhoria contínua dos processos organizacionais;
- Facilitar o planejamento e o controle do desempenho; e
- Viabilizar a análise comparativa do desempenho da organização.

Elementos Essenciais Para a Elaboração dos Indicadores

- Os indicadores devem contribuir de forma explícita para o cumprimento dos objetivos estratégicos (Mapa estratégico);
- Devem estar intimamente relacionados às principais conclusões do processo de elaboração do Planejamento (pontos fracos, pontos fortes, oportunidades e ameaças);
- Devem medir performance e não atividade;
- Devem custar o mínimo possível e ter o máximo de justificativa possível;
- Devem ser simples e de preferência exigir pouca ou nenhuma explicação;
- Devem permitir fixação de metas e autonomia na obtenção das mesmas;
- A interpretação dos dados deve subsidiar o processo decisório.

A cadeia de Valor e os 6Es do desempenho

Mensurar o desempenho da organização com base nos elementos da cadeia de valor permite que as organizações analisem suas principais variáveis associadas ao cumprimento dos seus objetivos: quantos e quais insumos são requeridos, quais ações são executadas, quantos e quais produtos/serviços são entregues e quais os impactos finais alcançados.

Cadeia de Valor

A cadeia de valor é definida como o levantamento de toda a ação ou processo necessário para gerar ou entregar produtos ou serviços a um beneficiário. É a representação das atividades de uma organização e permite melhor visualização do valor ou do benefício agregado no processo. O modelo da cadeia de valor mensura o que se deve realizar para se produzir um resultado significativo no futuro.

6 Es do Desempenho

O modelo dos 6 Es de desempenho constitui-se nas dimensões de esforços que serão despendidos considerando os resultados desdobrados em outras dimensões do desempenho. As dimensões de esforço são economicidade, execução e excelência; e as dimensões de resultado são eficiência, eficácia e efetividade.

Quantidade e Qualidade dos Indicadores Selecionados

Quantidade: para o trabalho com indicadores de desempenho deve-se esquecer o mito da “Medição absoluta”. Não é necessário monitorar e controlar tudo e todos ao mesmo tempo e na mesma hora. A postura correta é a alta seletividade. Medir apenas o que é importante e significativo. A quantidade ideal sofrerá mudanças pelo nível de amadurecimento da instituição no tratamento das questões que envolvem avaliação de performance e desempenho.

[187] *http://www.antaq.gov.br/*

Pode-se começar com poucos indicadores, medindo apenas os processos básicos, e ir aumentando gradativamente à medida que haja melhor sensibilidade institucional ao trato desse assunto.

Qualidade: as medidas devem ser úteis, fazer sentido para orientar a gestão no dia a dia. A medição tem que ser orientada para a melhoria do desempenho e a melhoria do desempenho tem que ser orientada pela medição. Se com a medição consegue-se extrair informações de gestão, ele terá qualidade.

E como fica a Avaliação de Desempenho nas Escolas?

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação apresenta-se como uma das questões mais controversas no processo de ensino aprendizagem, isto porque comumente avaliamos, considerando sempre a realidade como algo objetivo e estável. Nesse enfoque, a avaliação assume a finalidade de proporcionar uma visão retrospectiva e/ou pontual sobre a aprendizagem e medir o que foi aprendido, legitimando a função de: recapitulação (armazenamento) e seleção social (promoção do aluno).

A proposta de avaliação da aprendizagem, é realizada em função dos objetivos expressos nos planos de cursos, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais do educando, apresentando-se em três momentos avaliativos: diagnóstico, formativo e somativo, além de momentos coletivos de auto e heteroavaliação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação diagnóstica define estratégias para detectar os conhecimentos prévios dos alunos, em função do planejamento do professor, para que este possa estruturar e adequar as suas atividades, ao longo do curso, às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A avaliação formativa ajusta, constantemente, o processo de ensino e o de aprendizagem para adequar-se à evolução dos alunos, a fim de orientar as ações educativas, de acordo com o que será detectado na prática, mediante a observação contínua e permanente.

A avaliação somativa reconhece, quantitativamente, se os alunos alcançaram os resultados esperados, por meio dos mais variados instrumentos de avaliação (provas, trabalhos, pesquisas, projetos, TCC, prática profissional etc.).

Na auto avaliação, o aluno analisa junto ao professor os êxitos e fracassos do processo ensino aprendizagem, observando o material didático, a metodologia e o seu próprio desempenho.

Esse entendimento conflui na ideia da necessidade de se estabelecer estratégias na formação do desempenho do aluno, para o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, a adoção de parâmetros individuais e coletivos de desempenho dos alunos é necessária, como forma de relacionar aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, consequentes da ação educativa. Assim, deverão ser criados espaços para a recuperação contínua da aprendizagem dos alunos em dificuldade de acompanhamento de estudos, por meio de várias técnicas e instrumentos avaliativos, de forma que estes avancem sempre junto aos demais, procurando evitar a reprovação e/ou exclusão.

Em síntese, ***a avaliação de aprendizagem deve ser uma estratégia pedagógica substancialmente voltada para o direito de aprender***. Aprender implica esforço reconstrutivo político, que privilegia atividades de pesquisa e elaboração própria, habilidades de argumentação e autonomia, saber pensar crítica e autocriticamente, produção de textos e materiais inteligentes, com participação ativa envolvente. No dizer de Demo a aprendizagem é marcada profundamente pela virtude de trabalhar os limites em nome dos desafios e os desafios dentro dos limites", a aprendizagem é, no seu âmago, expressão política e ética.

Enfim, o processo de avaliação de aprendizagem, coerente com a proposta seu Projeto Político Pedagógico, estabelecerá estratégias pedagógicas que assegurem uma prática avaliativa a serviço de uma ação democrática, por meio de instrumentos e técnicas que concretizem resultados em benefício do processo ensino-aprendizagem - prova escrita e oral; observação; auto avaliação; trabalhos individuais e em grupo; portfólio; projetos e conselho de classe, sobrepondo-se este como espaço privilegiado de avaliação coletiva. O conselho é, por excelência, espaço dialético com enorme potencial pedagógico e guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola, objetivando avaliar o seu processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, dar-se-á relevância às ações que se seguem:

- Assegurar práticas avaliativas emancipatórias, como instrumentos de diagnóstico e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, tendo como pressupostos o diálogo e a pesquisa;
- Contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo, possibilitando a tomada de decisões para o (re)dimensionamento e o aperfeiçoamento do mesmo;
- Assegurar a consistência entre os processos de avaliação e a aprendizagem pretendida, através da utilização de formas e instrumentos diversificados, de acordo com a natureza dessa aprendizagem e dos contextos em que ocorrem;
- Assegurar as formas de participação dos alunos como construtores de sua aprendizagem;
- Assegurar o aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- Assegurar estudos de recuperação paralela ao período letivo, em todos os cursos ofertados;
- Diagnosticar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem, para possível redimensionamento das práticas educativas;
- Diagnosticar as deficiências da organização do processo de ensino, possibilitando reformulação para corrigi-lo;
- Estabelecer um conjunto de procedimentos que permitam traduzir os resultados em termos quantitativos;
- Adotar transparência no processo de avaliação, explicitando os critérios (o que, como e para que avaliar) numa perspectiva conjunta e interativa, para alunos e professores;
- Garantir a primazia da avaliação formativa, valorizando os aspectos (cognitivo, psicomotor, afetivo) e as funções (reflexiva e crítica), como caráter dialógico e emancipatório;
- Instituir o conselho de classe como fórum permanente de análise, discussão e decisão para o acompanhamento dos resultados do processo de ensino e aprendizagem;
- Desenvolver um processo mútuo de avaliação docente/discente como mecanismo de viabilização da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem.

Avaliação de Desempenho - Alunos e Ensino

Todo e qualquer projeto necessita prever mecanismos de acompanhamento e avaliação que possam lhe permitir a “segurança” da sua implementação.

A vivência de um Projeto Político Pedagógico pressupõe que seu coletivo esteja em constante e democrático processo de avaliação, cujas bases são a crítica institucional e a criação coletiva, com vistas ao aperfeiçoamento de sua política e à emancipação de seus atores.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação, faz-se necessário considerar alguns princípios que contribuirão para a garantia de resultados positivos, no decorrer da implementação do Projeto Político Pedagógico, quais sejam:

- Visão ampla do processo educativo;
- Universalização do acesso à escola para todos;
- Busca de padrão de qualidade;
- Compromisso de longo prazo;
- Busca de integração (via princípio de colaboração) com outros agentes institucionais;
- Instituição e fortalecimento de canais de participação popular e democratização da gestão;
- Abrangência/articulação com todos os níveis e modalidades de ensino;
- Busca de parcerias e intercâmbios;
- Humanização das relações.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico requer a previsão de instâncias em condições de promover adaptações e medidas corretivas na sua operacionalização, de conformidade com as mudanças e exigências da dinâmica da realidade, por meio de um salutar acompanhamento e de uma constante avaliação no itinerário do desenvolvimento de suas ações.

Torna-se imperativa a criação de um processo contínuo e permanente de ação/reflexão/ação como suporte da consecução do Projeto Político Pedagógico, de forma que sua tradução possa se dar, na prática pedagógica, em sala de aula.

Sendo o P.P.P um projeto de cunho institucional, seu processo de acompanhamento e avaliação deve ter correlação direta com a Comissão Própria de Avaliação - CPA- na perspectiva de extrair elementos do desempenho institucional que favoreçam sempre a melhoria da qualidade dos seus resultados. Para tanto, é imperativo constituir um grupo de coordenação que, no âmbito da instituição, mantenha um trabalho periódico envolvendo atividades tais como: Contrastar quantidades e/ou qualidades, qualificar desempenhos, acompanhar metas, comparar situações, comparar dinâmicas, propor padrões, distribuir expectativas, permitir/suspender entrada/progressão, evitar excessos e prevenir.

O delineamento de uma sistemática de acompanhamento e avaliação para esse P.P.P.I é a evidência da responsabilidade social que o Instituto assume no desenvolvimento das atribuições que lhes são postas pelo poder público federal, na consecução da educação profissional. Para atendimento a uma proposição de tamanha envergadura torna-se imperativo:

- Constituir um sistema de monitoramento e controle que permita identificar os sucessos, lacunas, desvios e perdas na prática pedagógica, a fim de possibilitar a indicação de alternativas que concretizem melhorias e qualidades do processo ensino-aprendizagem.
- Estabelecer sistemas de acompanhamento e avaliação do PPP, em conjunto com a CPA, com participação representativa dos segmentos que compõem a comunidade escolar;
- Organizar sistemas de informações estatísticas e de divulgação das avaliações da política e dos resultados das ações político pedagógicas no ensino.
- Avaliar a destinação dos recursos da instituição na manutenção e desenvolvimento do ensino, verificando suas consequências sobre a democratização e a qualidade do ensino, que desenvolve em todos os níveis e modalidades;
- Desencadear ações de parcerias e intercâmbios na execução de programas de avaliação externa do rendimento escolar;
- Promover a avaliação da política educacional, através dos indicadores de qualidade;
- Considerar, dentre outros meios, os dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelos sistemas de avaliação já operados pelo MEC e pelas instituições e organizações que produzem estudos no campo educacional;
- Definir instrumentos e procedimentos de avaliação;
- Subsidiar a revisão e ajustes das metas e ações, num contínuo processo de aperfeiçoamento;
- Publicizar os resultados obtidos;
- Instituir mecanismos de avaliação do desempenho docente pelo corpo discente.

Diretrizes para a Avaliação e Acompanhamento

A intencionalidade da avaliação está na possibilidade de fazer uma instituição que, verdadeiramente, eduque a todos que a ela tenha acesso, superando, não só os efeitos perversos das retenções e evasões, mas que lhes assegure o acesso crítico ao mundo dos conhecimentos, bem como o desenvolvimento de uma consciência cidadã que lhes permita enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, interpretando-o como uma perspectiva de futuro, buscando intervir no mundo real para transformá-lo qualitativamente.

A consecução de um empreendimento desta ordem requer uma sistemática de acompanhamento que extrapole a apreciação individualizada dos agentes diretos do processo escolar. É fundamental que a comunidade acadêmica institua uma cultura de avaliação sistemática e processual, que traga elementos substantivos para a melhoria da qualidade do trabalho que desenvolve.

No plano institucional, as diretrizes que se estabelecem para a avaliação da instituição, coerentemente com as premissas que lhe dão sustentação, assumem a dimensão emancipatória, compreendendo a função e/ou sentido pedagógico da instituição, onde seus próprios atores devem assumir o protagonismo desse processo avaliativo. A avaliação, portanto, [...] *visa engajar os agentes da ação educativa [...] num processo de autocrítica e de transformação, comprometendo-os com o delineamento e com a execução de um projeto [...], onde a participação garante o envolvimento daqueles que vivem o cotidiano da instituição, na sua construção e/ou reconstrução*.

Vinculada ao sistema de avaliação global da educação superior no Brasil, instituído pela Lei Federal Nº 10.861/2004, a concepção de avaliação institucional, centrada naquilo que é missão e destacada nesse PPI, aponta para a necessidade de aperfeiçoar e redimensionar, atitudinalmente, as ações de uma gestão e suas relações com a sociedade. O processo avaliativo institucional objetiva, periódica e processualmente, coletar, organizar, analisar e interpretar dados de natureza quali-quantitativa, relativos à efetividade do ensino, com vistas à melhoria do processo educativo global, o qual envolve os contextos interno e externo dessa Instituição Federal de Educação.

Nesse sentido, as diretrizes de avaliação, em consonância com as premissas oriundas das impressões iniciais da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Centro de Ensino, explicitam a tendência de nortear seu processo de avaliação/auto avaliação num plano participativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade acadêmica, baseado nos seguintes eixos: estrutura organizacional, desenvolvimento do ensino, infraestrutura física e de equipamentos, e relações intra e interinstitucionais.

O percurso reflexivo feito através desses quatro eixos revelará, além do nível das experiências vivenciadas, os conhecimentos disseminados ao longo do processo de formação profissional e a interação entre os cursos e os contextos: local, regional e nacional. Enfim, a avaliação deve apresentar: a coerência interna entre seus elementos constituintes, a pertinência da estrutura curricular em relação

ao perfil desejado, o desempenho profissional e social do egresso, com vistas a possibilitar a viabilização das mudanças de forma sistemática e sistêmica.

Questões

01. (Prefeitura de Jacareacanga/PA - Técnico em Recursos Humanos - FADESP) Avaliação de Desempenho é

(A) um sistema formal de revisão e avaliação do desempenho das pessoas ou equipes de trabalho.
(B) o modo de vigiar os funcionários em suas atividades profissionais.
(C) o trabalho feito para definir os padrões de desligamento de funcionários.
(D) atividade exclusiva dos chefes em relação a seus subordinados.

02. (PROCON/RJ - Agente administrativo - CEPERJ) A avaliação de desempenho tem como objetivos fundamentais:

(A) desenvolver lideranças, ampliar cargos e rotacionar pessoas
(B) estabelecer recompensas grupais, definir autonomias e designar tarefas
(C) integrar pessoas, triar candidatos e planejar carreiras
(D) medir o potencial humano, desenvolver a capacidade produtiva e fornecer oportunidade de crescimento
(E) medir a efetividade operacional, integrar equipes e descrever cargos

03. (TJ/AP - Analista Judiciário - Área de Apoio Especializado - Psicólogo - FCC) Um dos propósitos da entrevista de avaliação do desempenho é

(A) informar de modo preciso se o funcionário tem ou não condições de permanecer na empresa.
(B) dar ao avaliado as condições de melhorar seu trabalho por meio de comunicação clara e inequívoca de seu padrão de desempenho.
(C) diagnosticar o potencial do colaborador visando remunerá-lo dentro dos padrões praticados no mercado.
(D) fornecer subsídios à empresa e ao mercado de como seus empregados são analisados por todos os *stakholders*.
(E) disciplinar os empregados a compreenderem aquilo que realmente devem realizar em seus trabalhos.

04. (TRT/MG - Analista Judiciário - Área administrativa - FCC) O método de avaliação de desempenho mais adequado para assegurar o ajustamento de funcionário às demandas que ele recebe do ambiente interno e externo à organização é a advinda da

(A) comissão de avaliação de desempenho.
(B) avaliação para cima.
(C) avaliação 360°.
(D) auto avaliação.
(E) avaliação gerencial.

05. (UFPA - Psicólogo - Área: Organizacional e do Trabalho - UFPA) A ferramenta de avaliação de desempenho que propõe a utilização de múltiplas fontes, ou seja, a avaliação do empregado por clientes, pares, chefe e subordinados, incluindo seu auto avaliação, conforme discutido por Edwards e Ewen (1996), é denominada de

(A) avaliação bilateral.
(B) avaliação global de desempenho.
(C) modelo de avaliação de mão única.
(D) avaliação 360 graus.
(E) avaliação multifatorial de desempenho.

Gabarito

01.A / 02.D / 03.B / 04.C / 05.D

Respostas

01. Resposta: A

A avaliação de desempenho individual é prática cotidiana e instrumento de mensuração que procura integrar diferentes níveis organizacionais e promover a melhoria da performance de todas as pessoas da organização.

A gestão de desempenho envolve a reforma dos processos centrais de gerenciamento, sendo, portanto, de responsabilidade dos gestores em cada instituição, enquanto que a avaliação é vista como um método especializado, frequentemente aplicado por especialistas ou avaliadores externos. A maioria dos gestores vê a avaliação como parte de uma estrutura mais ampla da gestão de desempenho, no entanto, o grau de integração entre avaliação e a gestão irá depender dos fins que se propõe com seus resultados.

02. Resposta: D

São três os objetivos fundamentais da avaliação de desempenho:

1 - Permitir condições de medição do potencial humano no sentido de favorecer a utilização do potencial.

2 - Permitir o tratamento dos Recursos Humanos como um recurso básico da organização e cuja produtividade pode ser desenvolvida indefinidamente, dependendo, obviamente, da forma de administração.

3 - Fornecer oportunidades de crescimento e condições de efetiva participação a todos os membros da organização, tendo em vista, de um lado, os objetivos organizacionais e, de outro, os objetivos individuais.

03. Resposta: B

De acordo com Chiavenato os propósitos da entrevista de avaliação do desempenho são:

1 - Dar ao avaliado as condições de melhorar seu trabalho através de comunicação clara e inequívoca de seu padrão de desempenho.

2 - Dar ao avaliado uma ideia clara de como está se desempenhando (retroação), salientando seus pontos fortes e pontos fracos e comparando-os com os padrões de desempenho esperados.

3 - Ambos - avaliado e avaliador - devem discutir sobre providências e planos para melhor desenvolver e utilizar as aptidões do avaliado, que precisa entender como pode melhor seu desempenho e participar ativamente das providências para essa melhoria.

4 - Construir relações pessoais mais fortes entre avaliador e avaliado, nas quais ambos têm condições de falar francamente a respeito do trabalho, como está sendo desenvolvido e como pode ser melhorado e incrementado.

5 - Eliminar ou reduzir dissonâncias, ansiedades, tensões e incertezas que surgem quando as pessoas não recebem aconselhamento planejado e orientado.

04. Resposta: C

A avaliação 360º se utiliza de múltiplas fontes, ou seja, a avaliação do empregado por diversas pessoas envolvidas no trabalho, como gerentes, pares, subordinados e, também, a opinião do cliente, é uma técnica recente que procura envolver todos os agentes do processo, sendo assim, a pessoa é avaliada por todos com quem mantêm interação: chefe, colegas, subordinados, clientes externo e interno e fornecedores, o que fornece um amplo *feedback*.

05. Resposta: D

Como métodos básicos de avaliação do desempenho individual podem ser citados três, que são utilizados conforme a escolha estratégica da empresa:

- Avaliação Direta - o gestor deve emitir parecer sobre todo o pessoal que está sob sua responsabilidade direta. O ponto favorável é que o gerente imediato é quem melhor conhece o desempenho do funcionário. O ponto desfavorável é que a avaliação realizada pode ser contaminada por disfunções na percepção gerencial, de acordo com a proximidade ou distanciamento que ele mantém com o avaliado.

- **Avaliação conjunta** - mostra a possibilidade de avaliador e avaliado conversarem sobre o seu desempenho e, muitas vezes em conjunto, responderem a avaliação de desempenho. Tem a vantagem de ser uma prática rica por permitir um diálogo franco entre avaliador e avaliado sobre o esperado e o obtido durante o período.

- **Auto avaliação** - o próprio avaliado realiza o julgamento sobre o seu desempenho, com base nos parâmetros estabelecidos pela empresa. Este método tem como ponto favorável a diluição da centralização da avaliação.

Essas técnicas de avaliação evoluíram de um modelo de avaliação unilateral, onde o gerente realizava um diagnóstico dos pontos fortes e fracos do subordinado, para modelos de avaliação bilateral, em que gerente e subordinado discutem em conjunto o desempenho do último, para a **avaliação 360º** que se utiliza de múltiplas fontes, ou seja, a avaliação do empregado por diversas pessoas envolvidas no trabalho, como gerentes, pares, subordinados e, também, a opinião do cliente.



Currículo, cultura, sociedade: os modelos de discurso pedagógico e as formas e estruturas do conhecimento

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Concepções de Currículo

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes.

Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc.

Devemos, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização. Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar.

Trata-se do chamado ***currículo oculto***, que envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

São exemplos de currículo oculto:

- a forma como a escola incentiva o aluno a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc.);

- a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas);
- as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Resumindo... currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. Está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor (*Moreira*[188]*; Silva*[189]).

Teoria em Duas Grandes Vertentes

Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos.

Pode-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes:
- o currículo centrado no conhecimento; e
- o currículo centrado no aluno.

Conhecimento - a mais antiga e remonta a tempos em que o conhecimento não se separava da crença religiosa. O currículo é entendido como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável e a escola como lugar de assimilar esse conhecimento de acordo com algumas regras.

Os estudos começavam com aquilo que "disciplina" o pensamento: gramática, lógica e retórica, ou seja, ensinar a pensar e a expressar o pensamento de acordo com as regras da gramática. Em seguida era constituído de aritmética, geometria, música e astronomia. Esta última era o único "estudo das coisas" aceito pela academia medieval. Os estudos finalmente se completavam com a teologia.

A concepção do currículo escolar centrado no conhecimento privilegia a apropriação do patrimônio científico cultural acumulado em lugar do avanço em direção a novas descobertas e fronteiras científicas. Sua didática é frontal, expositiva e fácil de observar e de aprender, motivo pelo qual ainda predomina em muitas salas de aula. Ao longo da história, o currículo centrado no conhecimento garantiu que o legado das várias gerações fosse assimilado, preservado e transferido para uma nova geração.

Aluno - a vertente centrada no aluno entende que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais. As muitas variantes dessa vertente têm em comum a concepção do conhecimento como emancipação, mas diferem significativamente no que diz respeito ao papel do professor e da escola.

Para as mais radicais, a educação escolar deve ser abolida porque é apenas transmissora de ideologia (*Michael Apple*[190]) ou de arbitrários culturais (*Bourdieu & Passeron*[191]). Já para seguidores de teóricos como *Cesar Coll*[192] ou *Emília Ferreiro e Ana Teberosky*[193], o conhecimento é emancipador se envolver a participação do aluno e se o professor for antes de mais nada um facilitador da reconstrução do conhecimento. Sua didática requer atividade e vínculo do aluno com o saber; em lugar de frontal, é distribuída entre professor e alunos.

O currículo é centrado no conhecimento, mas num conhecimento falível, que deve ser submetido à problematização. Diferentemente da concepção do currículo centrado no conhecimento, essa nova perspectiva considera a apropriação sistemática do mesmo, necessária, mas não suficiente porque é preciso ir além e aplicá-lo às situações que demandam a intervenção humana.

Da mesma forma, diferentemente da concepção do currículo centrado no aluno, considera insuficiente a reconstrução do conhecimento descomprometida com a intervenção na realidade. A didática dessa vertente propõe facilitar não só a reconstrução do conhecimento, como também sua mobilização para intervir em situações de diferentes graus de complexidade. De preferência, demanda que o conhecimento seja reconstruído para um projeto ou um objetivo o que o torna inseparável da intenção e do valor.

Por essa razão o currículo não é centrado nem no aluno nem no conhecimento, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Por essa razão é também denominado ***currículo referenciado em competências***.

---

[188] *MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.*
[189] *SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.*
[190] *APPLE, M. Ideology and curriculum. New York: Routledge Falmer, 2004.*
[191] *BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. A reprodução - elementos para uma teoria do ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.*
[192] *COLL, C. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.*
[193] *FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogenese da língua escrita. Porto Alegre: ArtMed, 1988.*

Essa concepção superadora da polarização é sintonizada com as novas fronteiras de aprendizagem que vêm sendo abertas pelo uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão se revelando um recurso pedagógico capaz de potencializar o ensino baseado em projetos e a organização de situações problema, estratégias pedagógicas pertinentes na concepção do currículo referenciado em competências.

Abordagens do Currículo

Currículo Fechado

- Apresenta disciplinas isoladas;
- Organizadas em grade curricular;
- Objetivos e competências definidos;
- Professor limita-se a segui-los.

Currículo Aberto

- Preocupa-se com a interdisciplinaridade;
- Objetos e competências definidos em áreas geradoras;
- Professores participam de todo o processo.

Para entendermos melhor, as ideologias e concepções em relação ao currículo recorreremos ao texto de *McNeil*[194]. Neste texto o autor classifica o currículo em quatro abordagens distintas: Acadêmico, Humanista, Tecnológico e Reconstrucionista, que foram sendo construídas ao longo do tempo.

Currículo Acadêmico: é dentre as várias orientações curriculares, a que possui maior tradição histórica. Para os adeptos da tendência tradicional, o núcleo da educação é o currículo, cujo elemento irredutível é o conhecimento. Nas disciplinas acadêmicas de natureza intelectual - como língua e literatura, matemática, ciências naturais, história, ciências sociais e belas artes -, se encontra o núcleo do conhecimento, o conteúdo principal ou a matéria de ensino.

Sua abordagem baseia-se, principalmente, na estrutura do conhecimento, como um patrimônio cultural, transmitido às novas gerações. As disciplinas clássicas, verdades consagradas pela ciência, representam ideias e valores que resistiram ao tempo e às mudanças socioculturais. Portanto, são fundamentais à construção do conhecimento.

Segundo *McNeil* a finalidade da educação, segundo o currículo acadêmico, é a transmissão dos conhecimentos vistos pela humanidade como algo inquestionável e principalmente como uma verdade absoluta. À escola, cabe desenvolver o raciocínio dos alunos para o uso das ideias e processos mais proveitosos ao seu progresso.

Currículo Humanístico: o currículo humanista tem como base teórica a tendência denominada Escola Nova e esta defende que o currículo necessita levar em consideração a realidade dos alunos. Na ênfase humanista, segundo *McNeil* a atenção do conteúdo disciplinar se desloca para o indivíduo. O aluno é visto como um ser individual, dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada; e o currículo tem a função de propiciar experiências gratificantes, de modo a desenvolver sua consciência para a libertação e auto realização.

A educação é um meio de liberação, cujos processos, conduzidos pelos próprios alunos, estão relacionados aos ideais de crescimento, integridade e autonomia. A auto realização constitui o cerne do currículo humanístico. Para consegui-la, o educando deverá vivenciar situações que lhe possibilitem descobrir e realizar sua própria individualidade, agindo, experimentando, errando, avaliando, reordenando e expressando. Tais situações ajudam os educandos a integrar emoções, pensamentos e ações.

Currículo Tecnológico: sob a perspectiva tecnológica, ainda segundo McNeil a educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. Sendo assim, o currículo tecnológico tem sua base sólida na tendência tecnicista. O comportamento e o aprendizado são moldados pelo externo, ou seja, ao professor, detentor do conhecimento, cabe planejar, programar e controlar o processo educativo; ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos.

---

[194] *MCNEIL, John. O currículo reconstrucionista social. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001.*
_____. O currículo humanístico. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001.
_____. O currículo acadêmico. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001.
_____. O currículo tecnológico. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001.

O currículo tecnológico, concebido fundamentalmente no método, tem, como função, identificar meios eficientes, programas e materiais com a finalidade de alcançar resultados pré-determinados. É expresso de variadas formas: levantamento de necessidades, plano escolar sob o enfoque sistêmico, instrução programada, sequências instrucionais, ensino prescritivo individualmente e avaliação por desempenho.

O desenvolvimento do sistema ensino e aprendizagem segundo hierarquia de tarefas constitui o eixo central do planejamento do ensino, proposto em termos de uma linguagem objetiva, esquematizadora e concisa.

Currículo Reconstrucionista Social: o currículo reconstrucionista tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórico-crítica e tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito. De acordo com *McNeil* o reconstrucionismo social concebe homem e mundo de forma interativa. A sociedade injusta e alienada pode ser transformada à medida que o homem inserido em um contexto, social, econômico, cultural, político e histórico adquire, por meio da reflexão, consciência crítica para assumir-se sujeito de seu próprio destino.

Nesse prisma, a educação, é um agente social que promove a mudança. A visão social da educação e currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. É um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social. Na perspectiva de reconstrução social agrupam-se as posições que consideram o ensino uma atividade crítica, cujo processo de ensino e aprendizagem devam se constituírem em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade.

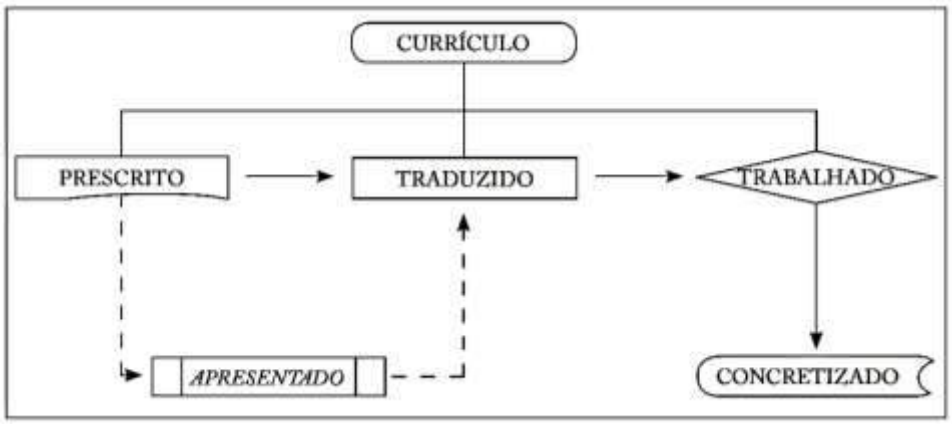
Sob o norte de emancipação do indivíduo, o currículo deve confrontar e desafiar o educando frente aos temas sociais e situações-problema vividos pela comunidade. Por conseguinte, não prioriza somente os objetivos e conteúdos universais, sua preocupação não reside na informação e sim na formação de sujeitos históricos, cujo conhecimento é produzido pela articulação da reflexão e prática no processo de apreensão da realidade. Enfatizando as relações sociais, amplia seu âmbito de ação para além dos limites da sala de aula, introduzindo o educando em atividades na comunidade, incentivando a participação e cooperação.

O currículo reconstrucionista acredita na capacidade do homem conduzir seu próprio destino na direção desejada, e na formação de uma sociedade mais justa e equânime. Esse compromisso com ideais de libertação e transformação social lhe imputa certas dificuldades em uma sociedade hegemônica e dominadora.

Professores Construtores do Currículo

O currículo não surge de forma independente, há uma forte interligação com os professores, que são uma parte integral do currículo construído e transmitido às turmas, já que o modo como é interpretado pelo professor, as decisões que toma e o modo como as concretiza influenciam o currículo.

Ele corresponde a um conjunto de valores, significados e padrões de vida e, simultaneamente, é uma fonte de conhecimentos, compreensões, técnicas, destrezas e estratégias necessárias para o desenvolvimento tanto pessoal como social do sujeito.



Mas esse processo requer uma progressão (*Diogo; Vilar*[195]), isto é, desde as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, decretos-lei, programas...) que constituem o instrumento nuclear da política curricular: ***Currículo Prescrito***

É necessário interpretar seu conteúdo: ***Currículo Apresentado.***

Por meio de manuais escolares, publicações científicas e didáticas, passando pela planificação curricular e consequentes programações pedagógico-didáticas levadas a cabo na escola: ***Currículo Traduzido***.

Já na sala de aula, o professor realiza diversas atividades em função dessas finalidades educativas assumidas. ***Currículo Trabalhado.***

Dando significado real às decisões curriculares previamente assumidas, o que implica uma aprendizagem significativa dos alunos a diversos níveis: cognitivo, motor, afetivo, moral, social, materializando-se o currículo. ***Currículo concretizado***.

Como tal, esse processo de construção do currículo implica que professores interpretem, alterem e procedam à revisão e adaptação do currículo prescrito, de acordo com as situações concretas de suas intervenções educativas e de suas perspectivas e concepções curriculares, de forma a surgir um currículo trabalhado adequado ao meio envolvente, à diversidade dos alunos e com a participação de toda a comunidade educativa.

Desse modo, afirma José Pacheco[196], "o currículo é um propósito que não é neutro em termos de informação, já que esta deriva de diferentes níveis é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos".

Currículo e Projeto Pedagógico

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino e de aprendizagem.

Sacristán[197] afirma que o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender.

O ***Currículo Formal*** refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O ***Currículo Real*** é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

O caráter pedagógico compreende todos os aspectos envolvidos com as finalidades que se pretende a educação. A Pedagogia, segundo *Libâneo*[198], ocupa-se da educação intencional, que investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e aos processos e aos meios dessa formação.

Ter clara a compreensão de que Pedagogia se está falando, para qual escola, que aluno, que ensino, ou seja, que conceitos fundamentam as finalidades educativas que se pretende alcançar, é imprescindível para "orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemática, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da *práxis* social".

Portanto, o caráter pedagógico tem fundamental e estreita relação com a construção de um currículo que oriente a ação educativa e determine princípios e formas de atuação. Quando os conceitos acerca

[195] *DIOGO, F.; VILAR, A. Gestão flexível do currículo. Porto: Edições Asa, 1998.*
[196] *PACHECO, J. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.*
[197] *SACRISTAN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.*
[198] *LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.*

do que se pretende tratar são apresentados, entendem-se seus “fins desejáveis” e, define-se assim, “uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos” (*Libâneo*).

O desenvolvimento das teorias críticas de currículo somam-se à preocupação com uma prática pedagógica comprometida, porque desejam ir além do estático formalismo das propostas curriculares. A partir dessas considerações, fica clara a estreita relação entre currículo e práticas pedagógicas.

Os desafios da inovação curricular encontram-se justamente nessa articulação entre os fundamentos do caráter pedagógico e curriculares refletidos na ação docente, pois, segundo *Libâneo* é justamente nesse ponto, quando a teoria se une à prática, que o trabalho docente é produzido, sendo que o comprometimento do professor é fundamental, pois é nesse momento que a produção pedagógica acontece.

Estar consciente dos objetivos educacionais irá refletir em sua postura diante do objeto de conhecimento em sua relação com a prática pedagógica, lembrando que o que define uma prática como pedagógica é o rumo que se dá às práticas educativas, em que “o caráter pedagógico é o que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa”.

Contudo, para que ocorra a concretização do currículo ele precisa relacionar-se com o pedagógico, as políticas de formação e inovação curricular devem preocupar-se, especialmente com a passagem desse currículo à escola, ao professor, ao currículo voltado para a ação, de forma que as orientações curriculares não estejam configuradas como meros discursos, distantes e desconexos, em que a inovação e a mudança tornem-se, tão-somente, em palavras de efeito, em discursos ecoando no imaginário pedagógico.

Teorias do Currículo

Teoria Tradicional

Kliebard[199] apresenta que os fundamentos da teoria curricular de *John Bobbit* estão baseados na concepção de administração científica de Taylor, e que a extrapolação desses princípios para a área de currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola.

Neste sentido, as finalidades do currículo eram:

- educar o indivíduo segundo as suas potencialidades;
- desenvolver o conteúdo do currículo de modo suficientemente variado com o fim de satisfazer as necessidades de todos os tipos de indivíduos na comunidade;
- favorecer um ritmo de treinamento e de estudo que seja suficientemente flexível;
- dar ao indivíduo somente aquilo de que ele necessita;
- estabelecer padrões de qualidade e quantidade definitivos para o produto;
- desenvolver objetivos educacionais precisos e que incluam o domínio ilimitado da capacidade humana através do conhecimento de hábitos, habilidades, capacidades, formas de pensamento, valores, ambições, etc., enfim, conhecer o que seus membros necessitam para o desempenho de suas atividades;
- oferecer “experiências diretas” quando essas múltiplas necessidades não fossem atendidas por “experiências indiretas”.

Da transposição dos princípios gerais da administração científica para a administração das escolas passou-se ao domínio da teoria curricular. As implicações para a prática de uma escola em que a criança é o material e a escola é a escola-fábrica e, que, portanto, deve modelá-la como um produto de acordo com as especificações da sociedade, tem seus objetivos voltados para um controle de qualidade.

Kliebard[200], defendia que “padrões qualitativos e quantitativos definitivos fossem estabelecidos para o produto”, considerando esse produto como o material criança, a professor deveria obter de seus alunos a maior capacidade que eles possuíssem para solucionar determinada tarefa em determinado período de tempo.

A prática docente desse currículo é facilmente compreendida, pois ***baseia-se num modelo funcional de aplicação de conteúdos e atividades***. Para *Kliebard* a padronização de atividades ou unidades de trabalho e dos próprios produtos (crianças), exigiu a especificação de objetivos educacionais e tornou a criança, em idade escolar como algo a ser modelado e manipulado, produzido de modo que se encaixasse em seu papel social predeterminado.

Em sequência a essa concepção fabril de currículo, *Kliebard* apresenta o pensamento de Tyler, que afirma que o professor pode controlar as experiências de aprendizagem através da “manipulação do

[199] *KLIEBARD, H. Burocracia e teoria de currículo. In: MESSIK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Orgs.). Currículo: análise e debate. São Paulo: Zahar,1980..*
[200] *KLIEBARD, H. Os princípios de Tyler. In: MESSIK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Orgs.) Currículo: análise e debate. São Paulo: Zahar, 1980.*

ambiente de tal forma que crie situações estimulantes - situações que irão suscitar a espécie de comportamento desejado, portanto, parte do pressuposto de que “a educação é um processo de mudança nos padrões de comportamento das pessoas”.

Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Teoria Crítica

Quando *Bobbitt (in Kliebard)* concebeu esse currículo, acreditamos que talvez não tenha tido a intenção de, além de padronizar atividades, padronizar pessoas. Essa teoria produziu uma concepção mecanizada de currículo que perdura até hoje, mas ela abriu espaço para o campo político e econômico, conferindo ao currículo conteúdos implícitos de dominação e poder, através da ideologia dominante.

Essa foi a percepção de *Michael Apple* do que vinha acontecendo com o currículo e que o tornou, segundo *Paraskeva*[201], o grande precursor da Escola de Frankfurt no campo da educação e do currículo e o primeiro a reavivar, de uma forma explícita, o cunho político do ato educativo e curricular, colocando a teorização crítica como a saída para a compreensão do atual fenômeno da escolarização.

Aponta que *Apple*, em *“Ideilogy and Curriculum”*, denuncia a feliz promiscuidade entre Ideologia, Cultura e Currículo e o modo como os movimentos hegemônicos (e também contra hegemônicos) se [re] [des] constroem e disputam um determinado conhecimento decisivo na construção e manutenção de um dado senso comum com implicações diretas nas políticas sociais, em geral e educativas e curriculares, em particular. E esta obra, para muitas figuras de proa no campo do currículo - Huebner, McDonald, Mann, Kliebard, Beane, McLaren, Giroux, Macedo - seria o inaugurar de uma nova era no campo, em que se passava do *Tylerismo* ao *Appleanismo*.

Paraskeva, apresenta que para *Apple*, a problemática do conhecimento é considerada como pedra angular para o estudo da escolarização como veículo de seletividade, um conhecimento que se toma parte nas dinâmicas desiguais de poder e de controle, no qual o processo de escolarização não é inocente.

Sobre a preocupação com as formas de conhecimento difundido *Apple*[202], considera fundamental questionar “para quem é esse conhecimento”, demonstrando uma preocupação com o que deve ser ensinado não apenas como questão educacional, mas, sobretudo, como questão ideológica e política.

Destaca a escola e o currículo porque considera “que discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em sala de aula” (...) é uma “tarefa que merece a aplicação de nossos melhores esforços”.

Nesse sentido observa que “enquanto não levarmos à sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternativas e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem - uma vez que assim se reconheça - escolhas profundamente pessoais em relação ao que *Marcus Raskin* denomina “o bem comum”.

Quanto ao professor afirma que “queria que os educadores, sobretudo aqueles com interesse específico no que acontece nas salas de aula, examinassem criticamente as suas próprias ideias acerca dos efeitos da educação”. Esse posicionamento certamente modificaria a prática pedagógica, não no sentido de aplicação metodológica, mas enquanto intenções provocativas à reflexão e à emancipação.

Portanto, segundo *Silva*[203], as teorias tradicionais pretendem ser apenas “teorias” neutras, científicas, desinteressadas, concentrando-se em questões técnicas e de organização, enquanto que “as teorias críticas e as teorias pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente implicada em relações de poder. Não se limita a questionar “que conhecimentos”, mas por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”

Desta forma, percebemos que as teorias críticas pretendem trazer as relações sociais e sua discussão para a sala de aula: questões de raça, de religião, dominação política e ideológica, diferenças culturais, etc. A intenção é legítima quanto à uma educação voltada para a redução e até mesmo, nivelação das desigualdades.

---

[201] *PARASKEVA, J.M. Michael Apple e os estudos [curriculares] críticos. Currículo sem Fronteiras, v.2, n. 1. 2002.*
[202] *APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.*
[203] *SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.*

Trazer essas intenções para a sala de aula, concretizar essa teorização crítica do currículo na prática pedagógica não é tarefa fácil. É possível perceber essa dificuldade sobre o que observamos do que *Moreira*[204] apresenta quando a teoria curricular crítica é vista em crise tanto nos Estados Unidos como no Brasil, e revela as seguintes interpretações:

- para *Pinar*, *Reynolds Slattery* e *Taubman*, como críticos à essa teoria, a crise resulta do ecletismo do discurso, decorrente da amplidão desmedida de seus interesses e de suas categorias;
- para *James Ladwig*, a crise resulta de um impasse teórico, pois são fundamentalmente qualitativos e não apresentam evidências suficientes de suas proposições, o que os torna pouco convincentes para grande parte da comunidade educacional tradicional;
- para *Jennifer Gore* a crise é mais evidente nos trabalhos de *Giroux* e *Peter McLaren* e são descritas em duas razões: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e a utilização de um discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores.

Quanto ao Brasil, apresenta que *Regina Celli Cunha* considera que a concepção crítica de currículo vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos. Moreira revela, ainda, que a opinião dominante entre especialistas em currículo acerca da crise é de que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente e que essas discussões têm predominância no campo acadêmico, dificilmente alcançando a escola, não contribuindo para maior renovação, e que, apesar da crise, a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo.

Fundamentos:

- Crítica aos processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante;
- Contraposição ao empiricismo e ao pragmatismo das teorias tradicionais;
- Crítica à razão iluminista e racionalidade técnica;
- Busca da ruptura do *status quo*;
- Materialismo Histórico Dialético - crítica da organização social pautada na propriedade privada dos meios de produção (fundamentos em Marx e Gramsci);
- Crítica à escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais. (*Michael Apple*)

Principais Fundamentos:

- **Escola Francesa:** teoria da reprodução cultural - “capital cultural”. O currículo da escola está baseado na cultura dominante, na linguagem dominante, transmitido através do código cultural (Bourdieu e Passeron)

- **Escola de Frankfurt:** crítica à racionalidade técnica da escola “pedagogia da possibilidade” - da resistência. Currículo como emancipação e libertação. (*Giroux* e *Freire*)

Assim sendo, a função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Teoria Pós-Críticas

Já a teoria pós-críticas emergiu a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como a teoria crítica, a perspectiva pós-crítica criticou duramente a teoria tradicional, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito.

Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, era preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

A teorias pós-crítica considerava que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função era a de se adaptar

[204] *MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. 1999.*

ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse nos costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito.

Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Fundamentos:

Currículo Multiculturalista - nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra.

Multiculturalismo - contra o currículo universitário tradicional (cultura branca, masculina e europeia e heterossexual).

- As questões de gênero são uma das questões muito presentes nas teorias pós-críticas;
- O acesso à educação era desigual para homens e mulheres e dentro do currículo havia distinções de disciplinas masculinas e femininas;
- Assim certas carreiras eram exclusivamente masculinas sem que as mulheres tivessem oportunidades;
- A intenção era que os currículos percebessem as experiências, os interesses, os pensamentos e os conhecimentos femininos dando-lhes igual importância;
- As questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial.

É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

Uma Análise Comparativa

Teorias Críticas	Teorias Pós Críticas
- Conceitos e conhecimentos históricos e científicos;	*- Fim das metanarrativas;*
- Concepções;	*- Hibridismo;*
- Teoria de currículo - conceitos;	*- Currículo como discurso-representações;*
- Trabalho;	*- Cultura;*
- Materialidade/objetividade;	*- Identidade/subjetividade;*
- Realidade;	*- Discurso;*
- Classes Sociais;	*- Gênero, raça, etnia, sexualidade;*
- Emancipação e libertação;	*- Representação e incertezas;*
- Desigualdade Social;	*- Multiculturalismo;*
- Currículo como resistência;	*- Currículo como construção de identidades;*
- Currículo oculto;	*- Relativismo;*
- Definição do "o quê" e "por quê" se ensina;	*- Compreensão do "para quem" se constrói o currículo - formação de identidades.*
- Noção de sujeito.	

Organização Curricular da Educação Básica

A Educação Básica no Brasil é composta por três etapas:

- ***Educação Infantil*** (que atende crianças de 0 a 5 anos, em creches ou pré-escolas, geralmente mantidas pelo poder municipal);
- ***Ensino Fundamental*** (que atende alunos de 6 a 14 anos, tem caráter obrigatório, é público, gratuito e oferecido de forma compartilhada pelos poderes municipal e estadual); e
- ***Ensino Médio*** (que atende jovens de 15 a 17 anos e é oferecido basicamente pelo poder estadual).

No Brasil, existe um contingente ainda expressivo, embora decrescente, de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, o que faz da ***Educação de Jovens e Adultos*** um programa especial que visa dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade própria.

No que se refere às ***comunidades indígenas***, a Constituição garante-lhes o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Relativamente à questão curricular e à qualidade da educação, pode-se dizer que currículos compreendem a expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera que devem fazer parte do percurso educativo de suas crianças e jovens. Eles são traduzidos nos objetivos que se deseja atingir, nos conteúdos considerados os mais adequados para promovê-los, nas metodologias adotadas e nas formas de avaliar o trabalho desenvolvido.

A definição de quais são esses conhecimentos e valores vem sendo modificada nos últimos anos, devido às demandas criadas pelas transformações na organização da produção e do trabalho e pela conjuntura de redemocratização do país. Portanto, a meta de melhoria da qualidade da educação impôs o enfrentamento da questão curricular como aquilo que deve nortear as ações das escolas, dando vida e significado ao seu projeto educativo.

É importante considerar também que, no quadro de diversidade da realidade brasileira, existem grandes discrepâncias em relação à possibilidade de se ter acesso aos centros de produção de conhecimento, tanto das áreas curriculares quanto da área pedagógica. Isto é refletido na formação de professores e nos currículos das escolas, o que não favorece a existência de uma equidade na qualidade da oferta de ensino das cerca de 250.000 escolas públicas brasileiras dispersas nas cinco regiões do país.

Era preciso, portanto, construir referências nacionais para impulsionar mudanças na formação dos alunos, no sentido de enfrentar antigos problemas da educação brasileira e os novos desafios colocados pela conjuntura mundial e pelas novas características da sociedade como a urbanização crescente. Por outro lado, essas referências precisavam indicar pontos comuns do processo educativo em todas as regiões e, ao mesmo tempo, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes.

Políticas do Governo Federal para o Currículo no Brasil

- Uma característica marcante da política curricular no Brasil foi a centralização do currículo nas mãos do poder público.

- Estados legislaram sobre o programa de ensino primário e secundário durante todo o século XIX e parte do século XX.

- ***Divisor de águas -*** a reforma do ensino de 1º e 2º graus ocorrida em 1971 - Lei 5.692/1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus.

- Principais características da Lei 5. 692/71:

* 2ª LDB implantada no país foi a Lei nº 5.692/71 que estabeleceu um ensino tecnicista para atender ao regime vigente (Ditadura Militar) voltado para a ideologia do Nacionalismo Desenvolvimentista;
* Previa um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 4);
* Inclusão da educação moral e cívica, Ed. Física, Ed. Artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo (art. 7);
* Os municípios deveriam gastar 20% de seu orçamento com educação, não previa a dotação orçamentária para a União ou os estados (art. 59).

- Lei 4.024/81, contemplou a questão curricular superficialmente admitindo experiências pedagógicas, e no ensino secundário, a variedade de currículos de acordo com as matérias optativas escolhidas pelo estabelecimento de ensino.

- Nova estrutura educacional - finalidades da educação nacional concernentes ao regime político vigente.

- O paradigma curricular técnico, adotado na época, compreendeu uma complexa articulação que envolve quatro aspectos:

* A determinação dos conteúdos realçando as diferenças, semelhanças e identidades que havia entre o núcleo comum e a parte diversificada;
* O currículo pleno com as noções de atividade, áreas de estudo e disciplina;

* Em relação ao currículo pleno, o desenvolvimento das ideias de relacionamento, ordenação, sequência e a função de cada uma delas para a construção de um currículo orgânico e flexível;
* A delimitação da amplitude da educação geral e formação especial, em torno das quais se desenvolvia toda a nova escolarização.
- Outras categorias curriculares como educação geral e formação especial designavam com precisão as finalidades atribuídas ao ensino de 1º e 2º graus.

- A educação geral destinava-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos, tendo em vista a continuidade dos estudos; a parte especial tinha como objetivo a sondagem de aptidões e a indicação para o trabalho no 1º grau, e a habilitação profissional no 2º grau.

- Em relação aos conteúdos, optou-se pela classificação tríplice das matérias em: (Conteúdos Particulares)
* Comunicação e Expressão;
* Estudos Sociais;
* Ciências.

- A Arte:
* Artes Plásticas;
* Desenho;
* Teatro, entre outros.

- Da mesma forma, programas de saúde substituem a visão higienista predominante, pela compreensão mais abrangente de saúde e prevenção.
- Assim foram definidos os objetivos das matérias.
- ***Em Comunicação e Expressão***: o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade dos aspectos físico, psíquico e emocional, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da cultura brasileira.
- ***Nos Estudos Sociais:*** o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez amplo e complexo, em que deve apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.
- ***Nas Ciências:*** o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações.
- A organização curricular definida pela Reforma de 1971 vogou por quase três décadas até ser revogada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei 9.394/96, em 1976.
- Apesar da vigência da Lei, várias reestruturações curriculares ocorreram na década de 1980, implementações pela ação dos governos estaduais e de alguns municípios.

Dessa forma, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, uma das prioridades do Ministério da Educação foi a elaboração de referências curriculares para a educação básica, um processo inédito na história da educação brasileira, sistematizando ideias que já vinham sendo utilizadas nas reformulações curriculares de estados e municípios.

Os procedimentos seguidos na elaboração dos documentos representam a manifestação do espírito democrático e participativo que deve caracterizar a educação de base no país. Equipes de educadores (professores com larga e boa experiência nas salas de aula, professores universitários e pesquisadores) elaboraram os documentos preliminares.

Estas equipes realizaram um estudo dos currículos de outros países (como Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos), analisaram as propostas dos estados e de alguns dos municípios brasileiros, considerando os indicadores da educação no Brasil (como taxas de evasão e repetência, desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas) e estudaram os marcos teóricos contemporâneos sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação.

A finalidade das referências curriculares consiste na radical transformação dos objetivos, dos conteúdos e da didática na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Os conteúdos estudados passam a ser os meios com os quais o estudante desenvolve capacidades intelectuais, afetivas, motoras, tendo em vista as demandas do mundo em que vive. A formação se sobrepõe à informação pura e simples, modificando o antigo conceito de que educação é somente transmissão de conhecimentos.

A nova proposta apresentada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros é composta dos documentos:

- Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Fundamental;
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena;
- Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos.

Dentro das propostas já referidas, cada qual com sua especificidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental incluem, além das áreas curriculares clássicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras), o tratamento de questões da sociedade brasileira, como aquelas ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, ou outros temas que se mostrem relevantes.

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Currículo e Direito à Educação

Sabemos o quanto a questão curricular afeta a organização do trabalho na escola, constituindo-se mesmo num elemento estruturante do seu trabalho.

Aspectos fundamentais do cotidiano das escolas são condicionados pelo currículo: é ele que estabelece, por exemplo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias. São também as decisões curriculares que fazem importante mediação dos tempos e dos espaços na organização escolar, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. A organização escolar, portanto, é inseparável da organização curricular.

Miguel G. Arroyo[205] é um dos autores que têm se preocupado com o currículo e os sujeitos envolvidos na ação educativa: educandos e educadores. Arroyo tem ressaltado nesses estudos diversos aspectos, como:

- a importância do trabalho coletivo na educação para a construção de parâmetros de ação pedagógica;
- o fato de serem os educandos sujeitos de direito ao conhecimento;
- a necessidade de se mapearem imagens e concepções dos educandos para subsidiar o debate sobre os currículos.

Com base em discussões apresentadas por esse autor, veremos alguns pontos de reflexão sobre o tema:

Currículo e os Sujeitos da Ação Pedagógica

O coletivo dos educadores planeja a execução dos seus currículos por área ou por ciclo. Individual e coletivamente, os conteúdos curriculares são revisados. Junto com os administradores das escolas, professores escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervindo na construção dos currículos.

O avanço dessa prática de trabalho coletivo está se constituindo em uma dinâmica promissora para a reorientação curricular na educação básica. Esses coletivos de profissionais terminam produzindo e selecionando conhecimentos, material, recursos pedagógicos, de maneira que eles se tornam produtores coletivos do currículo.

[205] *ARROYO, Miguel Gonzalez. Secretaria de Educação Básica (Org.). Os educandos, seus Direitos e o Currículo: Documento em versão preliminar. 2006.*

Os educandos, sujeitos centrais da ação pedagógica, são condicionados pelos conhecimentos que deverão aprender e pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los. Muitos alunos têm problemas de aprendizagem, e talvez muitos desses problemas resultem das lógicas temporais que norteiam as aprendizagens e dos recortes com os quais são organizados os conhecimentos nos currículos. Tais lógicas e ordenamentos não podem ser considerados intocáveis.

Passo importante para os coletivos das escolas: investigar os currículos a partir dos educandos. As novas sensibilidades para com os educandos são importantes para se repensarem e reinventarem os currículos escolares. Os alunos estão mudando e obrigando-nos a rever nosso olhar sobre eles e sobre os conteúdos da docência.

Currículo e Qualidade do Ensino

Outra inquietação permeia a análise dos currículos: trata-se da preocupação com o rebaixamento da qualidade da docência e da escola. A reação das escolas, dos docentes e gestores diante dos dados que informam a desigualdade escolar, em geral, é culpar os alunos, suas famílias, seu meio social, sua condição racial pelas capacidades desiguais de aprender. Podemos, sim, ter outro entendimento sobre isso.

Há um argumento que retarda a tentativa de se criar esse novo entendimento: o fato de a desigualdade ser socialmente criada. No entanto, as ciências consideram que toda mente humana é igualmente capaz de aprender.

Embora hoje muitas escolas e coletivos docentes tenham essa preocupação, há muita dificuldade em superar o olhar classificatório dos alunos e o padrão de normalidade bem sucedida na gestão dos conteúdos. Ainda são aplicados “remédios” para os malsucedidos, os lentos, os desacelerados, os fracassados. Exemplo disso é o reforço e a recuperação paralela, agrupamentos em turmas de aceleração, dentre outros.

Podemos encontrar iniciativas corajosas de coletivos que repensam o currículo em função dessa questão da desigualdade. Assim, há estudos e propostas de revisão da lógica que estrutura os conhecimentos dos tempos de aprendizagem. Novos estudos sobre a mente humana são buscados, como o de *Gerome Bruner*[206], para repensar os currículos que organizam conhecimentos.

O direito à educação e o currículo como instrumento para viabilizar esse direito nos obrigam a desconstruir crenças cristalizadas e a repensá-las à luz de critérios éticos.

- Para desconstruir a crença na desigualdade de capacidades de aprender, é preciso confrontá-la com o direito igual de todos à educação, ao conhecimento e à cultura.
- Os avanços das ciências desconstroem nossos olhares hierárquicos e classificatórios das capacidades e ritmos dos alunos e alunas, além de nos levarem a visões mais respeitosas e igualitárias. Há necessidade, portanto, de entender mais os processos de aprender dos currículos. A questão central continua a ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, tendo como parâmetro os processos de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano.
- À medida que essas questões vindas da visão dos alunos e suas aprendizagens interrogam nossos currículos, somos levado(a)s a rever as lógicas em que estruturamos os conteúdos escolares.

Educandos como Sujeitos de Direitos

Tomando os educandos como sujeitos de direito, os currículos são responsáveis pela organização de conhecimentos, culturas, valores, artes a que todo ser humano tem direito. Isso significa inverter as prioridades ditadas pelo mercado e definir as prioridades a partir do respeito ao direito dos educandos.

Somente partindo do conhecimento dos educandos como sujeitos de direitos, estaremos em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos.

Isso exige repensar a reorganização da estrutura escolar e do ordenamento curricular legitimados em valores de mérito e sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, em cargas-horárias.

A superação das hierarquias, das segmentações e dos silenciamentos entre os conhecimentos e as culturas pode ser um dos maiores desafios atuais para a organização dos currículos. Eles têm sido repensados, mas, sobretudo, em função do progresso cientifico e tecnológico. Assim, os currículos se complexificam cada vez mais, o que não significa que os mesmos questionem os processos humanos regressivos que acontecem na sociedade e que cada vez mais parecem precarizar a vida dos educandos.

[206] *BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.*

As exigências curriculares e as condições de garantia do direito à educação e ao conhecimento se distanciam pela precarização da vida dos setores populares.

Por um lado, o direito à educação e, por outro, a vivência da negação dos direitos humanos mais básicos questionam o ordenamento curricular, a lógica sequenciada, linear, rígida, previsível, para sujeitos disponíveis, liberados, em tempo integral, sem rupturas, sem infrequências, somente ocupados no estudo, sem fome, protegidos, com a sobrevivência garantida.

A escola vem fazendo esforços para repensar-se em função da vida real dos sujeitos que têm direito à educação, ao conhecimento e à cultura. A nova LDB n° 9394/96 recoloca a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano; o direito à educação, entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

Essa lei se afasta, no seu discurso, da visão dos educandos como mão-de-obra a ser preparada para o mercado e reconhece que toda criança, adolescente, jovem ou adulto tem direito à formação plena como ser humano. Reafirma que essa é uma tarefa da gestão da escola, da docência e do currículo.

Currículo e Multiculturalismo

Sacristán[207] afirma que a escola tem sido um mecanismo de normalização. O multiculturalismo na escola nada mais é do que a inclusão de todos à educação, procurando atender aos interesses de todos, independentemente de etnias, deficiências ou diferentes grupos minoritários, geralmente excluídos e marginalizados.

Na sua concepção o currículo educacional deve atender a todas estas diversidades, pois a sociedade não é homogênea. Para tanto, o currículo deve ser ampliado e abranger as necessidades dos grupos minoritários, ou seja, não pode se prender apenas a cultura dominante e geral, mas sim reconhecer a singularidade dos indivíduos.

Para que aconteça a inclusão de grupos minoritários, é necessária uma discussão profunda sobre a temática, a qual deve envolver toda a comunidade escolar. O ponto de partida para o movimento inicial é o planejamento curricular, mas é no currículo real, ou seja, as práticas educativas, que de fato ocorrem à desvalorização das experiências dos alunos e as discriminações.

Para *Sacristán*, a cultura transmitida pela escola confronta com outros significados prévios, por isso, deve-se pensar em um currículo extraescolar, para que os educadores possam mediar os educandos com uma perspectiva multicultural, a qual visa o currículo em coordenadas mais amplas.

Para que não perca a identidade das culturas, o planejamento curricular, de acordo com *Sacristán*[208], deve se pautar na seguinte estratégia:

- formação de professores;
- planejamento de currículos;
- desenvolvimento de materiais apropriados e,
- a análise e revisão crítica das práticas vigentes.

Para esta abordagem, segundo o autor, deve-se modificar muito o currículo.

Em relação ao papel da escola *Candau*[209] enfatiza que as diversidades culturais existentes nas diferentes sociedades, como:

- os negros americanos;
- os emigrantes em países desenvolvidos;
- os emigrantes no Brasil; e mais,
- as muitas distintas culturas que variam de grupos e de pessoas se fazem presentes no interior da escola.

A escola neste sentido, não pode reproduzir a cultura dominante, ela deve considerar as vivências dos educandos e contribuir para uma pedagogia libertária.

Em decorrência do fracasso escolar, intensificaram-se os estudos a respeito do multiculturalismo associado com a Antropologia, mas também se viu a Psicologia como uma das ciências importantíssima para a resolução dos problemas.

---

[207] *SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad Ernani da Rosa. Porto Alegre, RGS: Artmed, 2000.*

[208] *SACRISTAN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.*

[209] *CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.*

Candau faz referência à teoria de Paulo Freire, a qual buscou em uma perspectiva da cultura popular, alfabetizar muitas pessoas em blocos divididos, os quais os educadores faziam um estudo do cotidiano das pessoas para daí então, começar alfabetizá-los, considerando a linguagem e os termos comuns.

O multiculturalismo, de acordo com *Candau*, tem sua maior representatividade nos EUA, porque lá vivem negros, mexicanos, porto-riquenhos, chineses e uma pluralidade de raças e etnias distintas.

Durante a década de 1960, tiveram muitas manifestações em prol da igualdade dos negros perante aos brancos, eles reivindicavam direitos e participação iguais na sociedade, independentemente de raça, sexo, crenças e religião.

O multiculturalismo enfim, se apresenta de muitas formas, as quais não se limitam a uma única tendência. Por isso, sua abordagem educacional é muito ampla, fazendo uma reforma drástica no currículo para uma perspectiva de diversidades.

Currículo e Avaliação

Que tipo de ser humano queremos formar? É com esta pergunta na cabeça que devemos pensar o currículo. Não obstante, a avaliação, também, perpassa por este viés - uma avaliação que dê conta de suprir algumas de nossas necessidades do cotidiano.

É nesse contexto que as três últimas décadas registraram uma preocupação intensa com os estudos sobre avaliação. O processo de avaliação não está ainda bem resolvido e definido pela escola e tampouco nas cabeças dos professores.

Muitos estudos foram empreendidos, mas pouco se avançou. Teóricos têm estudado e buscado caminhos para romper com um processo tão solidificado na escola como é o caso da avaliação da aprendizagem.

Algumas críticas severas têm sido feitas em relação ao aluno não saber quais são os verdadeiros objetivos das avaliações, não saber como ele será avaliado e, o mais importante não saber o que o professor espera que ele responda, o que o professor, verdadeiramente, quer.

É preciso entender, de uma vez por todas, que temos que conciliar a concepção de avaliação em um currículo aberto e em construção que deve contemplar o conhecimento real dos alunos.

Como local de conhecimento, o currículo é a expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento (...). Trata-se de uma concepção do conhecimento e do currículo como presença: presença do real e do significado no conhecimento e no currículo; presença do real e do significado para quem transmite e para quem recebe.

Este conceito assevera a ideia de um currículo em constante movimento. Um currículo aberto e que serve de passagem para o real e significativo. Um lugar perfeito para se processar a avaliação que se deseja em qualquer processo de aprendizagem

A avaliação é um processo histórico que se propaga de acordo com as mudanças sociais, tendo em vista os múltiplos contextos que perpassam a vida dos sujeitos humanos. Ou seja, a avaliação está presente no cotidiano dos indivíduos, ocorrendo de maneira espontânea ou através do ensino formal.

Na educação, a avaliação deve partir de um currículo planejado, envolvendo todo o coletivo da instituição. O currículo, por sua vez, tem por objetivo direcionar caminhos de como trabalhar as diversidades encontradas dentro da escola, atribuindo juízo de valor que deve ser realizado de forma ética e democrática a respeito do objetivo que se pretende alcançar, principalmente no ensino e na aprendizagem escolar.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas do educador podem se tornar um ato classificatório, sendo que o juízo de valor se expressa nas suas ações diárias desenvolvidas em sala de aula. Haja vista que a atividade docente requer um processo contínuo de reflexões em torno da *práxis*, especialmente no tocante ao ato de avaliar.

Faz-se fundamental que o educador reflita as suas práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, respeitando as experiências que os indivíduos trazem do seu convívio em sociedade. Tendo em vista que a avaliação consiste um dos aspectos do processo pedagógico, cuja prática deve colaborar no desenvolvimento da criticidade do indivíduo, interagindo os conhecimentos escolares com os contextos em que alunos estão inseridos.

Nesse sentido, o corpo docente não deve utilizar o ato de avaliar apenas para medir e controlar o rendimento do discente dentro da instituição escolar. Segundo *Fernandes e Freitas*[210] perpassam, na prática escolar, duas formas de avaliação:

- a avaliação formativa que tem princípios norteadores no próprio processo educativo e

[210] *FERNANDES, Claudia de Oliveira. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.*

- a avaliação somativa que apresenta a função de julgar o resultado final, ou seja, ao término do ano letivo, sendo feito uma avaliação com objetivo de somar as notas do aluno durante o período escolar.

"Os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do currículo".

Dessa forma, a avaliação formativa se apresenta como processo de aprendizagem na relação professor e aluno, já que o docente não é o único responsável pelo desempenho do educando, embora oriente a construção do conhecimento.

Para que isso aconteça, faz-se necessário, também, que o discente conheça os conteúdos necessários à construção de sua autonomia. Nesse sentido, a avaliação formativa consiste, conforme *Afonso*, um dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica. E, quando articulada à diversidade, torna-se democrática ao desenvolver a criticidade do aluno.

Haja vista que as características processuais da avaliação têm como objetivo analisar a capacidade, habilidade e desenvolvimento do aluno durante todo o ano letivo. Dessa forma, a escola avalia se o discente desenvolveu com competência todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

De acordo com *Fernandes e Freitas* as práticas na avaliação da aprendizagem são apresentadas de diferentes perspectivas, dependendo da concepção pedagógica da escola, pois esta incorpora diversas práticas, eliminando algumas e hierarquizando outras, etc. Assim, os instrumentos de avaliação como provas, trabalhos, relatórios, entre outros, devem ser expostos aos alunos de forma clara no que se pretende alcançar em cada avaliação.

Porém, se os instrumentos forem utilizados de maneira inadequada podem trazer consequências ao rendimento escolar dos alunos. Nesse contexto, é importante avaliar alguns aspectos no processo de elaboração dos instrumentos de avaliação, tais como:

- A linguagem que será utilizada;
- A contextualização investigada;
- O conteúdo de forma significativa;
- A coerência com o propósito de ensino;
- E explorar a capacidade de leitura e de escrita.

Em relação à ***educação infantil***, o método de avaliar centra-se no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. E essa forma avaliativa está próxima da avaliação formativa por ser contínua e inclusiva.

De acordo com advertência feita no artigo 24 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a avaliação contínua e acumulativa necessita de uma verificação sobre o rendimento escolar, sendo observados os critérios de avaliação que permanecem nos processos quantitativos e qualitativos no decorrer da aprendizagem escolar. Visto que a avaliação se concretiza na adoção de instrumentos avaliativos, que almejam definir os critérios de como avaliar.

O professor pode usar, enquanto instrumento de avaliação, o portfólio, que consiste um instrumento de aprendizagem em que os alunos podem registrar todas as construções efetivadas nas aulas; verificando assim os seus esforços, desempenhos, dúvidas e criações. Assim, o portfólio pode consistir um procedimento de grande importância para aprendizagem do discente.

Outro tipo de instrumento que facilita a prática de avaliação formativa corresponde ao caderno de aprendizagem, que igualmente proporciona o registro de informações e dúvidas. A prática com o caderno de aprendizagem envolve dois momentos:

- Atividades de acompanhamento dos conteúdos escolares, que têm como objetivo superar as dificuldades e dúvidas inerentes às atividades estudadas.
- E os registros reflexivos, que objetivam servir de auto avaliação para os alunos.

O memorial, por sua vez, constitui um instrumento de avaliação que visa à concretização da escrita do discente, visto que contém o propósito de fazer com que o aluno reflita sobre as suas ações e o seu compromisso durante o processo de aprendizagem, contribuindo assim para o crescimento individual e coletivo da turma.

Outro instrumento relacionado à avaliação condiz ao conselho de classe, que consiste na troca de informações e experiências entre professores que trabalham com os mesmos alunos, a fim de criar uma estratégia que favoreça os processos de aprender. Dessa forma, o conselho de classe não deve ser

entendido, simplesmente, como fechamento de notas e decisões acerca da aprovação ou reprovação de alunos.

Além da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, segundo *Fernandes e Freitas*, faz necessária a avaliação institucional e a avaliação do sistema educacional.

- A avaliação institucional tem como apoio o Projeto Político-Pedagógico da escola, que é elaborado coletivamente pelos os profissionais envolvidos na educação, que se articula à comunidade local para criar e propor alternativas aos problemas.

- A avaliação do sistema educacional acontece fora da rede avaliada, sendo a mesma elaborada pelas secretarias de educação, envolvendo assim as escolas e os professores de forma que esta seja realizada com legitimidade técnica e política, pois os resultados obtidos nesta avaliação são usados tanto na avaliação institucional como pelo educador na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Assim, os sistemas de avaliações nacionais como SAEB, Prova Brasil, ENEM e ENAD, que vêm sendo implementados, desde os anos 90, no Brasil, apresentam o propósito de construir uma escola de melhor qualidade, sendo os resultados apresentados nas avaliações debatidos nas escolas e redes de comunicação para que, de fato, a educação se torne um instrumento de democratização do sistema educacional brasileiro, com intuito de superar as dificuldades encontradas dentro da escola, visando diminuir o índice de reprovação e evasão escolar.

Questões

01. (SEDUC/RO - Professor História - FUNCAB) Considere uma organização curricular por disciplinas isoladas, dispostas em uma grade curricular, que não foi discutida e nem elaborada pelos professores e visa a desenvolver nos alunos habilidades e destrezas desejadas pela sociedade. Este é um currículo:

(A) fechado e tecnicista.
(B) aberto e por competência.
(C) aberto e sociocrítico.
(D) fechado e escolanovista.
(E) aberto e tradicional.

02. (INSS - Analista Pedagogia - FUNRIO) A Pedagogia tem passado por muitas inovações e mudanças no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, em relação ao que se compreende hoje sobre o que é o campo do currículo, em relação aos métodos e técnicas de ensino.

Algumas questões exemplificam essas afirmações:

1. começam a ser conhecidas e praticadas as propostas de trabalhos por projetos;
2. os estudos curriculares apontam que é preciso problematizar a hierarquização linear dos conteúdos;
3. há uma reflexão sobre o uso das tecnologias em educação, ao preço da escola se distanciar da vida concreta dos estudantes.

No que se refere à hierarquização linear dos conteúdos, faz-se uma crítica quanto à

(A) presença da interdisciplinaridade nos currículos.
(B) presença da não disciplinaridade nos currículos.
(C) interdisciplinaridade presente nos currículos.
(D) não presença da interdisciplinaridade nos currículos.
(E) disciplinaridade não presente nos currículos.

03. (TJ/DF - Analista Judiciário Pedagogia - CESPE) Julgue os item subsequente, relativo às concepções de currículo.

As imagens de família presentes em determinados livros didáticos são exemplos de um tipo de currículo intitulado oculto, pois não são explicitados em documentos.

( ) Certo ( ) Errado

04. (TSE - Analista Pedagogia - CONSULPLAN) A incorporação, no currículo, de questões tais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, segundo os PCNs (1997) deve ser realizada a partir de

(A) uma abordagem transversal que integre todas as temáticas relacionadas.
(B) criação de disciplinas específicas para cada tópico específico.
(C) desenvolvimento das disciplinas de Ciências, História e Geografia.
(D) criação de uma disciplina integradora que contemple ciência e cultura.

05. (TSE - Analista Pedagogia - CONSULPLAN) A teoria curricular apresenta diferentes conceitos que ajudam a definir o termo currículo que tanto pode ser entendido como curso, carreira, quanto designar as várias atividades educativas por meio das quais os conteúdos são desenvolvidos. Dentre as possíveis definições, o termo currículo oculto significa que

(A) ensina-se e aprende-se muito mais do que se supõe.
(B) procura-se uma identidade para o conteúdo curricular.
(C) o que se ensina é o que se aprende de fato.
(D) seleciona-se mais conteúdos do que se ensina.

06. (TSE - Analista Pedagogia - CONSULPLAN) O currículo tem um papel tanto de conservação quanto de transformação e construção dos conhecimentos historicamente acumulados. A perspectiva teórica que trata o currículo como um campo de disputa e tensões, pois o vê implicado com questões ideológicos e de poder, denomina-se

(A) tecnicista.
(B) crítica.
(C) tradicional.
(D) pós-crítica.

07. (TSE - Analista Pedagogia - CONSULPLAN) O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) propõe um desenvolvimento curricular em quatro níveis de concretização. O primeiro nível de concretização do currículo corresponde aos próprios PCNs que se constituem em uma referência nacional; o segundo diz respeito às propostas curriculares dos

(A) Estados; o terceiro refere-se às propostas curriculares dos Municípios e o quarto nível é o momento de realização das programações das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.
(B) Municípios e das instituições escolares; o terceiro refere- se às propostas curriculares implementadas nas salas de aula e o quarto nível corresponde às atividades realizadas individualmente pelos alunos.
(C) Estados e Municípios; o terceiro refere-se ao momento de realização das programações das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula e o quarto nível corresponde às atividades realizadas individualmente pelos alunos.
(D) Estados e Municípios; o terceiro refere-se às propostas curriculares de cada instituição escolar e o quarto nível é o momento de realização das programações das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

08. (UFAL - Pedagogo - COPEVE) Do ponto de vista etimológico, a palavra Currículo deriva da palavra latina curros (carros, carruagem) e de suas variações. Começou a ser empregada na literatura geral norte-americana em meados do século XIX, para designar processo de vida e desenvolvimento. Segundo Vilar (1998), o currículo pode assumir os significados seguintes:

Faça a associação correta.

1. Currículo prescrito.
2. Currículo apresentado.
3. Currículo trabalhado.
4. Currículo traduzido.
5. Currículo concretizado.

( ) Conjunto dos meios elaborados por diferentes instâncias com o objetivo de apresentar uma interpretação do currículo prescrito.
( ) Conjunto das tarefas escolares que corporizam as decisões curriculares, anteriormente assumidas.
( ) Consiste na planificação curricular no âmbito da escola, configuram os significados e conteúdos das decisões e propostas.
( ) Consiste no conjunto de efeitos cognitivos, afetivos, morais, sociais etc.
( ) Trata-se do resultado das decisões assumidas pela administração do sistema educativo.

Assinale a sequência correta, de cima para baixo

(A) 2, 3, 5, 4, 1.
(B) 3, 2, 4, 1, 5.
(C) 3, 1, 2, 4, 5.
(D) 2, 3, 4, 5, 1.
(E) 2, 4, 3, 5, 1.

09. (TJ/DF - Analista Judiciário Pedagogia - CESPE) Julgue os itens subsequentes, relativo às concepções de currículo.

A lógica temporal precedente e segmentada fundamenta-se em uma organização curricular baseada na lógica do ser humano como sujeito de direitos.

( ) Certo ( ) Errado

10. (TJ/DF - Analista Judiciário Pedagogia - CESPE) Julgue os itens subsequentes, relativo às concepções de currículo.

Em uma visão emancipadora de currículo, deve-se partir do pressuposto que os alunos são diferentes, porém o parâmetro de organização curricular deve ser a capacidade daqueles mais capazes ou normais para garantia da qualidade.

( ) Certo ( ) Errado

Gabarito

01.A / 02.D / 03.Certa / 04.A / 05.A / 06.B / 07.D / 08.D / 09.Errada / 10.Errada

Comentários

01. Resposta: A

Currículo Fechado

- Apresenta disciplinas isoladas;
- Organizadas em grade curricular;
- Objetivos e competências definidos;
- Professor limita-se a segui-los.

"Organização curricular por disciplinas isoladas, dispostas em uma grade curricular, que não foi discutida e nem elaborada pelos professores."

Tecnicista

Currículo Tecnológico - a educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. Sendo assim, o currículo tecnológico tem sua base sólida na tendência tecnicista. O comportamento e o aprendizado são moldados pelo externo, ou seja, ao professor, detentor do conhecimento, cabe planejar, programar e controlar o processo educativo; ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos.

02. Resposta: D

Os professores da rede estadual aplicaram uma primeira proposta, de Currículo Básico, com suporte na pedagogia *histórico crítica* até 1999. A proposta atual vigente na época da pesquisa, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), era de conhecimento dos professores em suas concepções. Comentavam que sua implementação não mudou a conformação metodológica dos conteúdos curriculares.

Essa opinião confirma a visão de *Moreira*, já referida e que aponta presente nos PCNs, a abordagem dos conteúdos curriculares de forma *linear e hierarquizada*, *dificultando uma compreensão mais acurada da complexidade dos fenômenos do mundo atual*.

03. Resposta: Certa

Currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e trabalho dos professores, representando tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

Exercendo assim uma influência não consciente, mas eficaz na formação, tal como os conteúdos que não são explícitos em planos e programas de estudo, manifestando-se de forma implícita nas aprendizagens, tanto dentro da sala de aula como em outros espaços escolares.

Outro conceito importante de "currículo oculto", é que ele inclui diversos valores, por exemplo: religião, preconceitos de cor e de classe, regras de comportamento, etc. que a escola pode ensinar, mesmo sem mencioná-los em seu currículo.

04. Resposta: A

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida

pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como *Temas Transversais* as questões da *Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual*.

Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de *transversalidade*.

Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate.

Os PCNs discutem a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresentam a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre temas e áreas curriculares assim como em todo o convívio escolar.

Há também, nos PCNs, um documento para cada tema, expondo as questões que cada um envolve e apontando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, para subsidiá-lo na criação de um planejamento de trabalho eficiente para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente com seus objetivos mais amplos.

05. Resposta: A

Currículo Oculto - São normas e valores, passados do professor para o aluno, de uma forma contida numa proposição sem estar expresso em termos precisos. No dia a dia na sala de aula, além da conclusão do planejamento diário, o professor cita exemplos a mais, ou se aprofunda no tema verbalmente, criando uma racionalização involuntária além do esperado, do que estavam propostos no plano de aula, sem ter consciência disso.

06. Resposta: B

Perspectiva Crítica: argumenta que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social que fazem com que muitos alunos saem da escola antes mesmo de aprender as habilidades das classes dominantes. Percebe o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas.

07. Resposta: D

O segundo nível de Concretização do desenvolvimento curricular diz respeito às Propostas Curriculares dos *Estados e Municípios*. Os PCNs são usados como subsídio para adaptações ou elaborações de currículos realizados pelas Secretarias de Educação.

Os parâmetros Curriculares Nacionais, servem como norte para a produção do Currículo de cada região do país, pois temos uma Diversidade Cultura muito grande. Os estados e municípios, em sequência podem produzir, reproduzir e transformar este Currículo para aproximar-se de características Regionais.

E as Unidades escolares devem refletir sobre este currículo e o incorporá-lo baseado em discussões com todos os sujeitos a Comunidade Escolar, visando a garantia de um processo educacional consigo, e formador de cidadãos autônomos, críticos e donos de seu próprio saber.

08. Resposta: D

Currículo Apresentado - conjunto dos meios elaborados por diferentes instâncias com o objetivo de apresentar uma interpretação do currículo prescrito.

Currículo Trabalhado - conjunto das tarefas escolares que corporizam as decisões curriculares, anteriormente assumidas.

Currículo Traduzido - consiste na planificação curricular no âmbito da escola, configuram os significados e conteúdos das decisões e propostas.

Currículo Concretizado - consiste no conjunto de efeitos cognitivos, afetivos, morais, sociais etc.

Currículo Prescrito - trata-se do resultado das decisões assumidas pela administração do sistema educativo.

09. Resposta: Errada

A lógica temporal dos conteúdos, tão marcante na organização curricular segmentada e disciplinar, é superada à medida que as temporalidades humanas passam a ser o referencial dos processos de aprendizagem, socialização, formação e desenvolvimento humano. Os currículos, o que ensinar e o que aprender, a organização dos tempos, espaços e do trabalho, as avaliações, aprovações e retenções se justificam em uma suposta lógica dos conteúdos, lógica temporal precedente, segmentada, hierarquizada.

As ciências que vêm estudando a mente humana, os processos de aprender, de socializar-nos e formar-nos como sujeitos mentais, éticos, estéticos, identitários; como sujeitos de conhecimento, cultura, memória, emoção, sensibilidade, criatividade, liberdade vêm demonstrando que essas lógicas temporais em que organizamos os processos de ensinar-aprender não coincidem com os processos temporais de socializar-nos e formar-nos. Como profissionais destes processos, somos obrigados a confrontar-nos com os avanços das ciências em nosso campo profissional e a rever as lógicas em que organizamos o currículo, as escolas, à docência e o trabalho.

10. Resposta: Errada

A compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, se coloca como um *que-fazer* histórico em consonância com a também histórica natureza humana, segundo Freire.

A escola neste sentido, não é apenas local de transmissão de uma cultura incontestada, unitária, mas terreno de luta, de encontro, de possibilidades. Como indicam o pensamento de Freire, a escola é o lugar onde se ensina não só conteúdos programáticos, mas se ensina a 'pensar certo', a tolerância, o 'profundo respeito pelo outro'.

Neste sentido, o pensamento de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovada e politicamente viável, em Giroux.

Novas tecnologias aplicadas à educação: plataformas de aprendizagem virtuais, Educação à Distância (EAD), mídias aplicadas à educação. Novas formas de organização do conhecimento: interdisciplinaridade, flexibilização e aprendizagem significativa

COMO SURGIU O EAD NO MUNDO

[211]**Surgimento da Educação a Distância no Mundo**

O local: a cidade de Boston, nos Estados Unidos. O ano: 1728. Se você estivesse por lá, folheando o jornal da cidade, teria se deparado com um anúncio inusitado. O professor Caleb Phillips oferecia um curso de Taquigrafia (uma técnica para escrever à mão de forma rápida, usando códigos e abreviações) para alunos em todo o país, com materiais enviados semanalmente pelo correio. Este foi o primeiro registro de um curso a distância.

Mais de cem anos depois, em 1833, na Suécia, a universidade da cidade de Lund oferecia um curso de composição por correspondência. Em 1840, na Inglaterra, começava um curso também de Taquigrafia de passagens bíblicas, em que o professor Isaac Pitman incentivava os alunos a escreverem postais com textos abreviados, como ensinado no curso.

E se hoje podemos aprender uma nova língua conversando com professores pela internet, é interessante saber que as experiências pioneiras neste campo surgiram em 1856, na Alemanha. Ou seja, já era possível aprender outro idioma usando a metodologia do EAD há mais de 160 anos!

A partir do século XIX, o EAD começou a ser utilizado em vários outros países como solução para que pessoas que viviam distantes de instituições de ensino pudessem aprender. Além de novos cursos nos Estados Unidos, Suécia e Alemanha, surgiram também iniciativas na França, na antiga União Soviética, Japão, Austrália, Noruega, África do Sul, Argentina, Espanha e muitos outros países.

No começo, os cursos EAD eram voltados para aperfeiçoamento profissional ou ofereciam conteúdo complementar da formação universitária. Com o passar do tempo, foi se tornando possível fazer até uma graduação completa a distância.

Um ponto interessante é que o EAD sempre acompanha a evolução das tecnologias de comunicação. Se uma sala de aula presencial hoje é muito semelhante à de 200 anos atrás, não se pode dizer o mesmo do EAD. Veja como o formato tem evoluído:

- Até os anos 1910: cursos por correspondência baseados em materiais impressos.
- A partir da década de 1910: uso de slides e audiovisuais como materiais adicionais.
- Décadas de 1910 até 1940: neste período, que compreendeu as duas grandes guerras mundiais, o rádio foi utilizado para transmitir conteúdos.
- Década de 1950: com a invenção da TV, começaram também as primeiras experiências de telecursos.

[211] *https://bit.ly/2MfpHKi*

- Década de 1970: as tecnologias deste período são as TVs via satélite e a cabo, que também foram usadas para transmissão de conteúdos.
- Década de 1990: início dos cursos por computador (via CD-ROM) e depois pela internet.

Como surgiu o EAD no Brasil

No Brasil, o EAD surgiu com cursos de qualificação profissional. O registro mais remoto data de 1904, com um anúncio nos classificados do Jornal do Brasil de um curso de datilografia (para usar máquinas de escrever) por correspondência.

Na década de 1920, o Brasil já contava com os primeiros cursos transmitidos pelas ondas do rádio, a novidade tecnológica da época. Os estudantes utilizavam material impresso para aprender Português, Francês e temas relacionados à radiodifusão.

Nas décadas de 1940 e 1950 começaram os cursos mais formais, sobre temas profissionalizantes, liderados pelo Instituto Monitor, depois pelo Instituto Universal Brasileiro e pela Universidade do Ar, patrocinada pelo Senac e pelo Sesc. Até hoje algumas dessas instituições permanecem ligadas à formação profissional através de cursos a distância.

Nas décadas de 1960 e 1970 surgem várias iniciativas de EAD em projetos para ampliar o acesso à educação, promover o letramento e a inclusão social de adultos. Com o passar do tempo, os cursos agregaram outros níveis de ensino, como o fundamental completo. E no final da década de 1970 começou em Brasília a primeira experiência de EAD nos cursos superiores.

Nesse período, muitos brasileiros já acompanhavam os telecursos, transmitidos pela TV. Esse modelo de EAD convivia com os formatos antigos, como o material impresso e o rádio, uma característica que se mantém até a década de 1990. Em meados da década, as instituições passam a utilizar a internet para publicar conteúdos e promover interações.

Foi nesse período que várias universidades formalizaram suas iniciativas EAD, até culminar com a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC). Naquele mesmo ano o EAD no Brasil passou a contar com uma legislação abrangente que hoje garante, por exemplo, a validade de diplomas emitidos pelos cursos nesta modalidade.

Como está o EAD no Brasil hoje

Atualmente o EAD é uma modalidade consolidada no Brasil. São mais de 1.800 cursos, desde o ensino fundamental até a pós-graduação, que atendem quase 4 milhões de pessoas.

As tecnologias baseadas na internet permitem a implantação de diferentes modelos de EAD, como por exemplo:

- Cursos predominantemente a distância, com encontros presenciais obrigatórios.
- Cursos semipresenciais, que promovem encontros semanais.
- Disciplinas a distância de cursos de graduação presenciais.

A tendência é que a experiência de aprendizagem seja cada vez mais híbrida. Ou seja, uma pessoa pode fazer um curso presencial e ter uma carga horária de atividades a distância. Um estudante EAD pode passar por uma experiência tão rica de contato com seus professores e colegas que acaba prevalecendo a sensação de presença e proximidade no processo de ensino e aprendizagem.

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

[212]*Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas, para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?*

Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação.

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.

[212] *MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Ed. Papirus.2000.*

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

Avançaremos mais pela educação positiva do que pela repressiva. É importante não começar pelos problemas, pelos erros, não começar pelo negativo, pelos limites. E sim começar pelo positivo, pelo incentivo, pela esperança, pelo apoio na nossa capacidade de aprender e de mudar.

Ajudar o aluno a que acredite em si, que se sinta seguro, que se valorize como pessoa, que se aceite plenamente em todas as dimensões da sua vida. Se o aluno acredita em si, será mais fácil trabalhar os limites, a disciplina, o equilíbrio entre direitos e deveres, a dimensão grupal e social.

As Dificuldades para Mudar na Educação

As mudanças demorarão mais do que alguns pensam, porque nos encontramos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social. Não temos muitas instituições e pessoas que desenvolvam formas avançadas de compreensão e integração, que possam servir como referência. Predomina a média, a ênfase no intelectual, a separação entre a teoria e a prática.

Temos grandes dificuldades no gerenciamento emocional, tanto no pessoal como no organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido. São poucos os modelos vivos de aprendizagem integradora, que junta teoria e prática, que aproxima o pensar do viver.

A ética permanece contraditória entre a teoria e a prática. Os meios de comunicação mostram com frequência como alguns governantes, empresários, políticos e outros grupos de elite agem impunemente. Muitos adultos falam uma coisa - respeitar as leis - e praticam outra, deixando confusos os alunos e levando-os a imitar mais tarde esses modelos.

O autoritarismo da maior parte das relações humanas interpessoais, grupais e organizacionais espelha o estágio atrasado em que nos encontramos individual e coletivamente de desenvolvimento humano, de equilíbrio pessoal, de amadurecimento social. E somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres.

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos.

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses.

Os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. São um poço inesgotável de descobertas.

Enquanto isso, boa parte dos professores é previsível, não nos surpreende; repete fórmulas, sínteses. São docentes “papagaios”, que repetem o que leem e ouvem, que se deixam levar pela última moda intelectual, sem questioná-la.

É importante termos educadores/pais com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação.

As mudanças na educação dependem também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação.

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador.

Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajuda-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas.

Integrar os Meios de Comunicação na Escola

Antes da criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica. No ambiente familiar, mais ou menos rico cultural e emocionalmente, a criança vai desenvolvendo as suas conexões cerebrais, os seus roteiros mentais, emocionais e suas linguagens. Os pais, principalmente a mãe, facilitam ou complicam, com suas atitudes e formas de comunicação mais ou menos maduras, o processo de aprender a aprender dos seus filhos.

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma - mais fácil, agradável, compacta - sem precisar fazer esforço. Ela fala do cotidiano, dos sentimentos, das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos.

Os Meios de Comunicação, principalmente a televisão, desenvolvem formas sofisticadas multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens, que facilitam a interação, com o público. A TV fala primeiro do "sentimento" - o que você sentiu", não o que você conheceu; as ideias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva.

Os Meios de Comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente, a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como nos videoclipes). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens.

A eficácia de comunicação dos meios eletrônicos, em particular da televisão, se deve também à capacidade de articulação, de superposição e de combinação de linguagens totalmente diferentes - imagens, falas, música, escrita - com uma narrativa fluida, uma lógica pouco delimitada, gêneros, conteúdos e limites éticos pouco precisos, o que lhe permite alto grau de entropia, de interferências por parte de concessionários, produtores e consumidores.

A televisão combina imagens estáticas e dinâmicas, imagens ao vivo e gravadas, imagens de captação imediata, imagens referenciais (registradas diretamente com a câmara) com imagens criadas por um artista no computador. Junta imagens sem ligação referencial (não relacionadas com o real) com imagens "reais" do passado (arquivo, documentários) e as mistura com imagens "reais" do presente e imagens do passado não “reais”.

A imagem na televisão, cinema e vídeo é sensorial, sensacional e tem um grande componente subliminar, isto é, passa muitas informações que não captamos claramente.

O olho nunca consegue captar toda a informação. Então escolhe um nível que dê conta do essencial, do suficiente para dar um sentido ao caos, de organizar a multiplicidade de sensações e dados. Foca a atenção, em alguns aspectos analógicos, nas figuras destacadas, nas que se movem e com isso conseguimos acompanhar uma estória. Mas deixamos de lado, inúmeras informações visuais e sensoriais, que não são percebidas conscientemente. A força da linguagem audiovisual está em que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e encontra dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma

É uma comunicação poderosa, como nunca antes a tivemos na história da humanidade e as novas tecnologias de multimídia e realidade virtual só estão tornando esse processo de simulação muito mais exacerbado, explorando-o até limites inimagináveis.

A organização da narrativa televisiva, principalmente a visual, não se baseia somente - e muitas vezes, não primordialmente- na lógica convencional, na coerência interna, na relação causa-efeito, no princípio de não-contradição, mas numa lógica mais intuitiva, mais conectiva. Imagens, palavras e música vão se agrupando segundo critérios menos rígidos, mais livres e subjetivos dos produtores que pressupõem um tipo de lógica da recepção também menos racional, mais intuitiva.

Um dos critérios principais é a contiguidade a justaposição por algum tipo de analogia, de associação por semelhança ou por oposição, por contraste. Ao colocar pedaços de imagens ou cenas juntas, em sequência, criam-se novas relações, novos significados, que antes não existiam e que passam a ser considerados aceitáveis, "naturais", "normais". Colocando, por exemplo, várias matérias em sequência, num mesmo bloco e em dias sucessivos - como se fossem capítulos de uma novela -, sobre o assassinato de uma atriz, o de várias crianças e outros crimes semelhantes, acontecidos no Brasil e em outros países, multiplica-se a reação de indignação da população, o seu desejo de vingança. Isto favorece os defensores da pena de morte; o que não estava explícito em cada reportagem e nem talvez fosse a intenção dos produtores.

A televisão estabelece uma conexão aparentemente lógica entre mostrar e demonstrar. Mostrar é igual a demonstrar, a provar, a comprovar. A força da imagem é tão evidente que se torna difícil não fazer essa associação comprovatória ("se uma imagem me impressiona, é verdadeira"). Também é muito comum a lógica de generalizar a partir de uma situação concreta. Do individual, tendemos ao geral. Uma situação isolada converte-se em situação paradigmática, padrão. A televisão, principalmente, transita continuamente entre as situações concretas e a generalização. Mostra dois ou três escândalos na família real inglesa e tirar conclusões sobre o valor e a ética da realeza como um todo.

Ao mesmo tempo, o não mostrar equivale a não existir, a não acontecer. O que não se vê, perde existência. Um fato mostrado com imagem e palavra tem mais força que se somente é mostrado com palavra. Muitas situações importantes do cotidiano perdem força, por não ter sido valorizadas pela imagem-palavra televisiva.

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. O poder público pode propiciar o acesso de todos os alunos às tecnologias de comunicação como uma forma paliativa, mas necessária de oferecer melhores oportunidades aos pobres, e também para contrabalançar o poder dos grupos empresariais e neutralizar tentativas ou projetos autoritários.

Se a educação fundamental é feita pelos pais e pela mídia, urgem ações de apoio aos pais para que incentivem a aprendizagem dos filhos desde o começo das vidas deles, através do estímulo, das interações, do afeto. Quando a criança chega à escola, os processos fundamentais de aprendizagem já estão desenvolvidos de forma significativa. Urge também a educação para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las da forma mais abrangente possível.

Preparar os Professores para a Utilização do Computador e da Internet

- O primeiro passo é facilitar o acesso dos professores e dos alunos ao computador e à Internet. Procurar de todas as formas possíveis que todos possam ter o acesso mais fácil, frequente e personalizado possível às novas tecnologias. Ter salas de aula conectadas, salas ambiente para pesquisa, laboratórios bem equipados. Facilitar que os professores possam ter seus próprios computadores. Facilitar que cada aluno possa ter um computador pessoal portátil. Sabemos que esta situação no Brasil é atualmente uma utopia, mas hoje o ensino de qualidade passa também necessariamente pelo acesso rápido, contínuo e abrangente a todas as tecnologias, principalmente às telemáticas.

Um dos projetos políticos mais importantes é que a sociedade encontre formas de diminuir a distância que separa no acesso à informação entre os que podem e os que não podem pagar por ela. As escolas públicas, comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe.

- O segundo passo é ajudar na familiarização com o computador, com seus aplicativos e com a Internet. Aprender a utilizá-lo no nível básico, como ferramenta. No nível mais avançado: dominar as ferramentas da WEB, do e-mail. Aprender a pesquisar nos *search*, a participar de listas de discussão, a construir páginas.

- O nível seguinte é auxiliar os professores na utilização pedagógica da Internet e dos programas multimídia. Ensiná-los a fazer pesquisa.

Começar pela pesquisa aberta, onde há liberdade de escolha do lugar (tema pesquisado livremente) e pesquisa dirigida, focada para um endereço específico ou um site determinado. Pesquisa nos sites de busca, nos bancos de dados, nas bibliotecas virtuais, nos centros de referência. Pesquisa dos temas mais gerais para os mais específicos, pesquisa grupal e pessoal.

- A internet pode ser utilizada em um projeto isolado de uma classe, como algo complementar ou um projeto voluntário, com alunos se inscrevendo. A Internet pode ser um projeto entre vários colégios ou grupos, na mesma cidade, de várias cidades ou países. O projeto pode evoluir para a interdisciplinaridade, integrando várias áreas e professores. A Internet pode fazer parte de um projeto institucional, que envolve toda a escola de forma mais colaborativa.

A escola pode utilizar a Internet em uma sala especial ou laboratório, onde os alunos se deslocam especialmente, em períodos determinados, diferentes da sala de aula convencional. A internet também pode ser utilizada na sala de aula conectada, só pelo professor, como uma tecnologia complementar do professor ou pode ser utilizada também pelos alunos conectados através de notebooks na mesma sala de aula, sem deslocamento.

Alguns Caminhos para Integrar as Tecnologias num Ensino Inovador

Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social.

É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *online* e *offline*.

Partir de onde o aluno está. Ajuda-lo a ir do concreto ao abstrato, do imediato para o contexto, do vivencial para o intelectual. Os professores, diretores, administradores terão que estar permanentemente em processo de atualização através de cursos virtuais, de grupos de discussão significativos, participando de projetos colaborativos dentro e fora das instituições em que trabalham.

Tanto nos cursos convencionais como nos cursos à distância teremos que aprender a lidar com a informação e o conhecimento de formas novas, pesquisando muito e comunicando-nos constantemente. Isso nos fará avançar mais rapidamente na compreensão integral dos assuntos específicos, integrando-os num contexto pessoal, emocional e intelectual mais rico e transformador. Assim poderemos aprender a mudar nossas ideias, sentimentos e valores onde se fizer necessário.

Necessitamos de muitas pessoas livres nas escolas que modifiquem as estruturas arcaicas, autoritárias do ensino - escolar e gerencial - Só pessoas livres, autônomas - ou em processo de libertação - podem educar para a liberdade, podem educar para a autonomia, podem transformar a sociedade. Só pessoas livres merecem o diploma de educador.

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicar-nos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender.

Sala de Aula Interativa

Outro termo bem utilizado para usos da tecnologia é o de sala de aula interativa. Vem do iluminismo a crença na escola como lugar destinado a formar cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino. Entretanto a sala de aula convive tradicionalmente com um impedimento de base ao seu propósito primordial de educar para a cidadania. Ela não contempla a participação do aluno na construção do conhecimento e da própria comunicação. O grande discurso moderno centrado na educação escolar sempre conviveu esse impedimento: o peso de uma tradição bem formulada por Pierre Lévy quando diz: “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar-ditar do mestre”.

Nos livros Pedagogia do oprimido, Educação e mudança, e A importância do ato de ler, Paulo Freire faz críticas à transmissão como sendo o modelo mais identificado como prática de ensino e menos habilitado a educar. Cito algumas: “O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária [sedentária, passiva]. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita.”; “Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não

importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; (...) não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia.";

"Ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos."

P. Freire não desenvolveu uma teoria da comunicação que dê conta de sua crítica à transmissão. No entanto, deixou seu legado que garante ao conceito de interatividade a exigência da participação daquele que deixa o lugar da recepção para experimentar a cocriação.

A sala de aula presencial e à distância segue os três fundamentos citados anteriormente. Entretanto, é preciso considerar que a distinção "presencial" e "à distância" será cada vez menos pertinente quanto mais se popularizarem as tecnologias digitais. As duas modalidades coexistirão: o uso da web, dos suportes multimídia e a sala de aula tradicional com professor e alunos frente a frente. O aluno terá a aula na escola, na universidade, e terá também o site da disciplina com exercícios e novas proposições configurando a sala de aula virtual. Porém é certo que esteja apenas iniciando a proliferação do "ensino exclusivamente à distância" via Internet.

Para promover a sala de aula interativa o professor precisa desenvolver pelo menos cinco habilidades entre outras:

1. *Pressupor a participação-intervenção dos alunos, sabendo que participar é muito mais que responder "sim" ou "não", é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação;*

2. *Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produção conjunta do professor e dos alunos;*

3. *Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;*

4. *Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como cocriação e não no trabalho solitário;*

5. *Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.*

Estas são habilidades necessárias para o professor aproveitar ao máximo o potencial das novas tecnologias em sala de aula. Contudo não se destinam somente à sala de aula "inforrica". Pois, uma vez que interatividade é conceito de comunicação e não de informática, tais habilidades são necessárias também para o professor que quer modificar sua postura comunicacional na sala "infopobre".

Alguns Problemas no Uso da Internet na Educação

Os dados e informações são muitos, e, portanto, gera uma certa confusão entre informação e conhecimento.

Na informação os dados organizam-se dentro de uma lógica, de uma estrutura determinada.

Conhecimento é integrar a informação no nosso referencial tornando-a significativa para nós. Alguns alunos estão acostumados a receber tudo pronto do professor e, portanto, não aceitam esta mudança na forma de ensinar.

Também há os professores que não aceitam o ensino multimídia, porque parece um modo de ficar brincando de aula...

Na navegação muitos alunos se perdem pelas inúmeras possibilidades de navegação e acabam se dispersando. Deve-se orientá-los a selecionar, comparar, sintetizar o que é mais relevante, possibilitando um aprofundamento maior e um conhecimento significativo.

Mudanças no Ensino Presencial com Tecnologia

Muitos alunos já começam a utilizar o notebook para pesquisa, para solução de problemas. O professor também acompanha esta mudança motivando os alunos através dos avanços tecnológicos. Teremos com esta atitude mais ambientes de pesquisa grupal e individual em cada escola; Ex.: as bibliotecas transformam-se em espaços de integração de mídias e banco de dados.

Com isto haverá mais participação no processo de comunicação, tornando a relação professor/aluno mais aberta e interativa, mais integração entre sociedade e a escola, entre aprendizagem e a vida.

Quando vale a pena encontrar-nos na sala de aula?

Aprendemos e ensinamos com programas que apresentam o melhor da educação presencial com as novas formas virtuais; porém há momentos que precisamos encontrar-nos fisicamente, em geral no começo e no final de um assunto ou curso.

Equilibrar o Presencial e o Virtual

Dificuldades no ensino presencial não serão resolvidos com o virtual. Unir os dois modos de comunicação o presencial e o virtual e valorizando o melhor de cada um é a solução.

As atividades que fazemos no presencial como comunidades, criação de grupos afins. Definir objetivos, conteúdos, formas de pesquisas e outras informações iniciais. A comunicação virtual permite interações espaço-temporais mais livres, adaptação a ritmos diferentes dos alunos novos contatos com pessoas semelhantes, mas distantes, maior liberdade de expressão à distância.

Com o processo virtual o conceito de curso, de aula também muda. As crianças têm mais necessidade do contato físico para ajudar na socialização, mas nos cursos médios e superiores, o virtual superará o presencial. Menos salas de aulas e mais salas ambientes, de pesquisa, de encontro, interconectadas.

Tecnologias na Educação a Distância

Muitas organizações estão se limitando a transpor para o virtual, adaptações do ensino presencial. Começamos a passar dos modelos individuais para os grupais. A educação a distância mudará de concepção, de individualista para mais grupal, de isolada para participação em grupos. Educação a distância poderá ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos-presenciais e virtuais.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

O avanço e o desenvolvimento tecnológico impulsionaram e estão transformando a maneira de ensinar e aprender. Além disso, o intenso ritmo do mundo globalizado e a complexidade crescente de tarefas que envolvem informação e tecnologia fazem com que o processo educativo não possa ser considerado uma atividade primordial. Dessa forma, afirma-se que a demanda educativa deixou de ser exclusivamente de uma faixa etária que frequenta as escolas para ser necessidade do público em geral que necessitam estar continuamente atualizados para o competitivo mundo do trabalho.

Nos últimos anos, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) estão sendo cada vez mais utilizados no âmbito acadêmico e corporativo como uma opção tecnológica para atender uma demanda educacional. A partir disso, verifica-se a importância de um entendimento mais crítico sobre o conceito que orienta o desenvolvimento ou o uso desses ambientes, assim como, o tipo de estrutura humana e tecnológica que oferece suporte ao processo ensino- aprendizagem.

Em termos conceituais, os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Dessa forma, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

Em consonância com essa evolução e realidade educacional, e na tentativa de alinhar as produções de materiais didáticos que servissem como referenciais para as mais variadas ofertas de cursos na modalidade em educação a distância, *o Ministério da Educação, conceitua Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como: programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato Web. Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (webquest), modeladores, animações, textos colaborativos (Wiki).*

Pode-se dizer que Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) consiste em uma excelente opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino aprendizagem a distância. Segundo Mckimm, Jollie e Cantillon: consiste em um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo ensino-aprendizagem. Os principais componentes incluem sistemas que podem organizar conteúdos, acompanhar atividades e, fornecer ao estudante suporte on-line e comunicação eletrônica.

Sendo assim, para que o processo ensino-aprendizagem flua de forma significativa para as interações professor-aluno, pode-se dizer que o design do material consiste em um dos aspectos essenciais. Fatores

como tecnologia, interação, cooperação e colaboração entre aprendizes, professores e tutores contribuem para a efetividade do ensino e, consequentemente da aprendizagem.

Os AVAs provêm recursos para dispor grande parte dos materiais didáticos nos mais diferentes formatos, podendo ser elaborados na forma escrita, hipertextual, oral ou audiovisual. Pode-se dizer que os recursos digitais e impressos adequados para AVAs devem ser cuidadosamente planejados pela equipe de projeto considerando seu público-alvo.

É interessante, portanto, observar algumas recomendações para o desenvolvimento do material didático, entre elas:

- Utilizar hipertextos;
- Utilizar textos impressos em forma de apostilas, com recursos gráficos e imagens;
- Disponibilizar, previamente, um resumo auditivo do material para ajudar na recomendação de maneira a conduzir a formação de conceito;
- Não subestimar o uso de CDs e DVDs por serem tecnologias de mão única, pois esses possibilitam o controle total do aprendiz, além de facilitarem o acesso e serem de baixo custo;
- Fazer uso da voz humana quando possível, pois essa é uma excelente ferramenta pedagógica;
- Oferecer a opção de áudio junto com material textual a fim de ativar mais de um canal sensorial no processo de aprendizagem, contemplando assim, diferentes perfis de aprendizes;
- Disponibilizar videoconferência para possibilitar a interação de pessoas e grupos dispersos geograficamente em tempo real;
- Utilizar simulações e animações de forma a facilitar o ensino de conceitos abstratos e poucos conhecidos, além daqueles que necessitam de muito tempo de ensino, oferecem perigo e são inacessíveis devido aos altos custos e à distância.

Segundo Ally, ainda reforçando as referenciais para a construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e com a finalidade de atender as quatro fases para que o aprendizado significativo aconteça, é necessário observar as estratégias de atenção, relevância, confiança e satisfação, como descrito a seguir:

- Atenção: colocar uma atividade inicial para desenvolver o processo ensino-aprendizagem;

- Relevância: esclarecer a importância da lição, mostrar que essa pode ser benéfica para usar em situações da vida real, visa contextualizar e ser mais significativa de maneira a manter o interesse;

- Confiança: assegurar ao aprendiz que ele obterá êxito nas atividades através da organização do material do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, informar o que se espera da lição, manter o acompanhamento e o estímulo;

- Satisfação: fornecer feedback do desempenho, estimular a aplicação do conhecimento na vida real.

Para auxiliar no processo do aprendizado significativo, é necessário que AVAs sejam dotados de várias mídias, como vídeo, áudio, gráficos, textos, dos quais apresentam inúmeras vantagens dentre elas, promover o desenvolvimento de habilidade e formação de conceitos, possibilitar inúmeras modalidades de aprendizagem, aumentar a interatividade, facultar a individualidade, podendo o aluno administrar o seu tempo, permitir aos alunos maior compreensão dos conteúdos, pois utiliza várias mídias e não apenas textos, facilitar a aprendizagem por meio de palavras utilizadas simultaneamente e ajudar no aprendizado, pois utiliza animação e narração audível que é mais consistente do que animação e texto em tela.

Muitas são as ferramentas disponíveis para permitir a aprendizagem significativa em AVAs, das quais podemos citar: blogs, Wikis, *podcasts*, e-portfolios, social *networking*, social *bookmarking*, *photo sharing*, *second life*, *online* fóruns, vídeo *messaging*, YouTube, *audiographics*, dentre outras.

Dessa forma, é salutar discutir as propriedades pedagógicas possíveis que favorecem o desafio de aprender bem. Em AVAs pretende-se fomentar nos alunos, habilidades de aprendizagem autônoma, embora preferencialmente coletiva, desenvolver habilidade de construção de conhecimento, motivar a aprendizagem sem fim. Segundo Maison e Rennie dão o exemplo de como se poderia usar a Wiki nessa direção:

1. Desenvolver projetos de pesquisa: usando Wiki para documentação em andamento do trabalho;

2. Construindo uma bibliografia anotada, colaborativa - usando links para prescrever leitura e também para notas sumariadas na leitura;

3. Publicar recursos do curso: professores podem postar material de sala de aula e os estudantes podem postar comentários sobre este material para serem compartilhados com todos;

4. Mapear conceitos: ideias podem ser postadas e editadas para produzir uma rede conectada de recursos;

5. Como ferramenta de apresentação: fotos, diagramas e comentário podem ser apresentados na Wiki, e depois subsequentemente editados para produzir versão revisada;

5. Para autoria grupal: criando e editando um documento único por muitos autores que represente as visões de cada indivíduo, mas atinge um consenso.

Torna-se claro que o desafio formativo é a razão maior de ser deste recurso. O Wiki é uma solução alternativa aos modos face a face tradicionais, com vantagem de ser assíncrona e deixar rastro da participação dos usuários. É colaborativo, aberto, tendo como objetivo a construção coletiva de um texto ou produção comum, de cuja autoria todos participam, não existindo propriamente uma versão final. A premissa fundamental na utilização da Wiki é a crença na construção compartilhada do conhecimento, algo fundamental para aprender bem, nesse sentido a proposta é centrada no aprendiz e no seu desenvolvimento cognitivo.

Os blogs, em geral em formato de diário, com o último registro sempre posicionado no topo, permitem a divulgação de textos multimodais com a possibilidade de serem comentados livremente. Seu uso é muito variado, indo desde apresentações pessoais e tópicas até propostas acadêmicas, o que vai variando os comentários postados. Pode servir facilmente para expor textos à avaliação de pares, provocando *feedback* rápido e atualizado. Uma de suas particularidades mais apreciadas é estender a discussão além da sala de aula, na qual vale a força sem força do melhor argumento. Talvez esse seja o seu efeito pedagógico mais notável: empurrar os participantes para a autoridade do argumento, já que não há como inventar autoridade indiscutível. Não se imagina chegar um ponto indiscutível, mas um processo aberto de discussão criativa. Todo blog interessante mantém-se atualizado, ou seja, renova-se periodicamente.

Assim como todo recurso disponível na internet, o blog pode ser abusado ou inócuo. Dentre esses abusos pode-se divulgar banalidades ou apresentações personalistas e os comentaristas podem ser fúteis também. Mas também são observáveis as virtudes desse recurso. Alguns professores utilizam para debater e divulgar as suas ideias, orientar seus alunos, participar de interações com outros colegas, informar a comunidade interessada nos temas debatidos. Pode-se usar o blog como lugar preferencial para testar ideias e textos, antes de serem publicados por outras vias. O blog é um recurso poderoso contra ideias fixas. Embora não precise substituir a sala de aula, a complementa bem, à medida que pode inserir textos e informações adicionais, motivar os alunos a comentarem textos e produções, formar comunidades de prática em torno de temas de interesse coletivo. O blog tem um lado mais individual, porque é conduzido pelo autor apenas, sem interferência do público, a não ser comentar. Nesse sentido, fomenta a produção individual.

O *podcasting* fundamentalmente é um arquivo de áudio que pode ser baixado e escutado num aparelho de iPod ou MP3, permitindo estudo móvel, ou num computador ou laptop para estudo localizado. O podcasting pode representar oportunidade pertinente para subsidiar estudantes em termos de criação multimodal de conteúdo em projetos únicos de aprendizagem. Os estudantes atingem níveis demais elevados de participação ativa, tornando-se mais visivelmente atores de suas propostas. Aparecem formas mais sofisticadas de autoria, não só porque se mesclam ferramentas e dinâmicas, mas principalmente porque exigem-se scripts mais elaborados e inteligentes.

Os estudantes podem conduzir histórias orais e criar produtos que podem ser usados em seus trabalhos escolares. Podem envolver-se em reportagens, interpretação histórica ou narrativas científicas. Podem-se fazer podcast de apresentações especiais de professores, não no sentido de gravar aulas, mas de montar cenários de registro eletrônico de contribuições docentes consideradas excelentes. A importância do podcast é em relação a possibilidade dos estudantes fazerem produções próprias multimodais cada vez mais criativas.

O e-portfolios são coleções eletrônicas de documentos e outros objetos que sustentam necessidades individuais dos estudantes com respeito ao que está sendo transmitido no curso. Em grande parte, são usados para comprovar a trajetória de estudo e avaliação, em ritmo sempre atualizado, e como forma também pessoal em termos de curriculum vitae. Primeiro o desafio é envolver os estudantes no sentido que saibam manter e atualizar seus e-portfolios.

A ideia mais produtiva parece ser a construção de ambiente que incite o estudante a tomar conta autonomamente de sua vida estudantil. Deve servir de referência sempre aberta e provocativa de recriação da vida acadêmica.

O social *bookmarking* tem seus efeitos no uso educacional sendo a primeira utilidade de permitir a grupos montarem uma rede para partilhar recursos considerados relevantes durante a construção de algum projeto. Representa ferramenta ideal para processos de pesquisa, pois possibilita seguir pegadas de materiais e comentários online.

Em termos educacionais, *Flickr* contém montanhas de imagens interessantes para todo possível uso escolar e acadêmico, podendo aprimorar habilidades visuais em particular. O desafio é não se restringir a transmissão de conteúdos (repasse de fotos, imagens), mas optar para textos multimodais que aliem texto impresso com imagem, sobretudo imagem em movimento.

O *Second Life* é constituído por um ambiente virtual de multiuso em 3D. É um lugar virtual onde reside, se comunica e se fazem negócios. Em termos educacionais, podem-se encontrar nessa plataforma muitas sugestões de atividades, como exercícios de presença virtual, trabalho cooperativo em computador, novos estudos de mídia e inserção corporativa, em particular por conta da referência expressiva ao mercado. O *Second Life* pode ser usado em complementação ao sistema tradicional (aula), como meio de enriquecer as atividades para além das curriculares formais, possuindo característica marcante de alta qualidade de interação, muito acima dos fóruns e games online. Sua utilização tem sido motivadora, ao proporcionar o uso de simulação em ambiente seguro para aprimorar a aprendizagem experiencial, praticar habilidades de acesso de configurações em 3D, tentar ideias novas e aprender dos erros.

Os fóruns são websites compostos por vários números de fios encadeados. Cada fio encadeia uma discussão ou conversa sob a forma de uma série de postagens escritas pelos participantes. Tais fios ficam salvos para posterior uso e conferência.

Com respeito a fins educacionais, o desafio é de motivar atividades questionadoras que se inspirem na autoridade do argumento, em ambiente aberto, livre, mas civilizado. Não é fácil criar senso de comunidade, evitando-se os extremos das adesões simplórias e das agressões predatórias. No entanto, quando se consegue esse senso de comunidade, em geral os estudantes confirmam aprender melhor. Há outros problemas, como risco de dispersão (mensagens fora do lugar) e superficialidade, perdendo-se o tom de “questionamento” em profundidade. Não há como propriamente garantir a qualidade, porque depende do ambiente criado favorável, sem falar que a participação tende a ser díspar: alguns participam muito (por vezes demais), enquanto outros se mantêm a distância. Essas cautelas, entretanto, só fazem aumentar o interesse pedagógico por discussões bem feitas, aliando capacidade de expressão e elaboração.

As possibilidades disponíveis para utilização em AVAs é numerosa. O importante é dar-se conta de suas potencialidades em termos de aprimorar as chances de autoria e as atitudes pedagógicas dos estudantes, dos professores e das instituições educacionais e fazer o uso apropriado desse recurso que pode proporcionar a aprendizagem significativa para qualquer usuário, independentemente de idade desde que bem programado por instituições educacionais. Convém ressaltar aqui a divisão entre comunicação assíncrona, ou seja, sem a participação simultânea ex. correio eletrônico, fórum, etc. e comunicação síncrona, ou seja, em tempo real. Ex. o chat e a videoconferência.

Muitos são os recursos e as estratégias utilizadas para tentar envolver os aprendizes em atividades significativas: alguns preferem a noção de aprendizagem por problematização, outros pela construção de hipóteses de como funciona a realidade; outros ainda pela aprendizagem situada, usando para tanto simulações virtuais: embora sejam simulações, podem simular a realidade de tal forma que pareça mais real que o real. O que se busca principalmente na utilização desses recursos em AVAs é a autonomia para criação, a capacidade de ter proposta própria, saber desconstruir e reconstruir conhecimento, argumentar e contra argumentar, saber ler e contra ler. O que mais se busca, portanto, é capacidade da construção do texto próprio, do individual e ao mesmo tempo do coletivo.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem favorecendo o ensino-aprendizagem nas variadas faixas etárias

É uma casa muito engraçada, não tem teto, não tem nada. Ninguém pode entrar nela não, porque a escola não tem chão...

Com a evolução da modalidade de ensino a distância, há a tendência de que espaços eletrônicos sejam cada vez mais utilizados para facilitar a aprendizagem e promover significado no que se aprende. Esses espaços eletrônicos servem tanto como suporte para distribuição de materiais didáticos como complementos de espaços presenciais de aprendizagem.

O ambiente virtual de aprendizagem é um sistema rico que fornece suporte a qualquer tipo de atividade realizada pelo aluno, isto é, em conjunto de ferramentas que são usadas em diferentes situações do processo de aprendizagem.

Analisando pela construção de conhecimento pelo aluno por meio da concepção de ambientes virtuais de aprendizagem, destaca-se a natureza construtivista da aprendizagem: os indivíduos são sujeitos ativos na construção dos seus próprios conhecimentos. Segundo Ferreira, existem alguns pressupostos na

forma como Piaget teorizou que devem ser levados em consideração se desejarmos criar um "*ambiente virtual construtivista".*

A primeira das exigências a serem observadas é que o ambiente permita, e até obrigue, uma interação muito grande do aprendiz com o objeto de estudo, integrando o objeto de estudo a realidade do sujeito, dentro de suas condições, de forma a estimulá-lo e a desafiá-lo, ao mesmo tempo permitindo que novas situações criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando o seu desenvolvimento intelectual. A interação deve abranger não só o universo do aluno e o computador, mas, preferencialmente, também o aluno e o professor, com ou sem o computador.

Qualquer ambiente virtual de aprendizagem deve permitir diferentes estratégias de aprendizagem, não só para se adequar ao maior número possível de pessoas, que terão certamente estratégias diferenciadas, mas também porque as estratégias utilizadas individualmente variam de acordo com fatores como interesse, familiaridade com o conteúdo, estrutura dos conteúdos, motivação e criatividade, entre outros. Além disso, deve proporcionar a aprendizagem colaborativa, interação e autonomia.

Questões

01. (Correios - Analista de Correios/Pedagogo - CESPE) Com relação ao uso das tecnologias da informação (TICs) em educação corporativa, julgue os itens a seguir.

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, embora intensifique a comunicação síncrona e assíncrona entre estudantes e professores, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e personalizado, dificulta o processo de gestão da informação, dada a ausência de recursos nesses ambientes para a organização e consulta das informações armazenadas.

( ) Certo ( ) Errado

02. (DEPEN – Pedagogia - CESPE) No que diz respeito a métodos, técnicas e novas tecnologias aplicadas à educação, julgue o próximo item.

As aulas em ambientes virtuais de aprendizagem apresentam como limitação a impossibilidade de se criar ambientes de colaboração, de cooperação e de relações de afeto, uma vez que a Internet estabelece um distanciamento físico entre as pessoas.

( ) Certo ( ) Errado

03. (UEG - Analista de Gestão Administrativa/Pedagogia - FUNIVERSA) A educação a distância (EaD) é um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias nas quais professores e alunos estão separados espacial e(ou) temporalmente. Considerando essa informação, assinale a alternativa correta.

(A) Com a educação a distância, há a possibilidade de interação on-line. Esse é um processo de mudança uniforme e fácil que depende apenas da motivação e da vontade das pessoas.

(B) Com o avanço das tecnologias de comunicação virtual, o conceito de presencialidade se altera, mudando o conceito de curso, de aula, que passa a existir em um tempo e em um espaço cada vez mais flexíveis.

(C) Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), proporcionados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), são os únicos meios de realização da educação a distância.

(D) Os cursos oferecidos na modalidade a distância não são os mesmos daqueles ofertados presencialmente, porque as aulas práticas não podem ser realizadas por meio de ambientes virtuais.

(E) A avaliação da educação a distância necessita de ser realizada presencialmente pelo fato de não existirem mecanismos de avaliação virtual que sejam eficazes.

04. (PRF - Agente Administrativo - FUNCAB) A exploração dos recursos disponíveis na web vem permitindo a criação de ambientes virtuais ricos em estímulos para a aprendizagem. Estes ambientes permitem que se aprenda de forma explorativa e automotivada, num ritmo próprio movido apenas pela vontade e pela capacidade de aprender. A flexibilidade da web cria várias situações de uso, distribuídas no tempo e na localização dos atores envolvidos. Para a interação na relação de ensino-aprendizagem, estão disponíveis várias ferramentas, que se apresentam constantemente na maioria das plataformas de ensino a distância (EAD) com base na web. A ferramenta EAD que se caracteriza por ser um mecanismo propício aos debates, no qual os assuntos são dispostos hierarquicamente, mantendo a relação entre o tópico lançado, respostas e contrarrespostas, e que é usado para a realização de debates assíncronos, exposição de ideias e divulgação de informações diversas, denomina-se:

(A) chat.

(B) lista de discussão.

(C) mural
(D) fórum
(E) portfólio.

05. (PRF - Técnico em Assuntos Educacionais - CESPE) Julgue o item abaixo, relativo a educação a distância.

Ações de educação a distância desenvolvem-se em espaços virtuais de ensino e aprendizagem, espécies de sala de aula virtual a que o professor e os alunos devem conectar-se simultaneamente.

( ) Certo ( ) Errado

Gabarito

01.Errado / 02.Errado / 03.B / 04.D / 05.Errado

Comentários

01. Resposta: Errado

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, embora intensifique a comunicação síncrona e assíncrona entre estudantes e professores, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e personalizado, **facilita** o processo de gestão da informação, dada a **presença** de recursos nesses ambientes para a organização e consulta das informações armazenadas.

02. Resposta: Errado

Com o avanço das tecnologias cada vez mais as pessoas interagem por meio de mídias sociais, é uma nova forma de se relacionar o que não limita a criação de ambientes de colaboração e cooperação.

03. Resposta: B

A Educação a distância se caracteriza como uma modalidade educacional, mediada por tecnologias, onde professores e alunos estão **separados espacial e/ou temporalmente**. E as principais ferramentas utilizadas são: o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o telefone, o fax, a Internet. Nesta modalidade professores e alunos podem estar separados fisicamente, mas estar juntos através das TICS (Tecnologias de comunicação).

04. Resposta: D

Os fóruns são websites compostos por vários números de fios encadeados. Cada fio encadeia uma discussão ou conversa sob a forma de uma série de postagens escritas pelos participantes. Tais fios ficam salvos para posterior uso e conferência.

Com respeito a fins educacionais, o desafio é de motivar atividades questionadoras que se inspirem na autoridade do argumento, em ambiente aberto, livre, mas civilizado. Não é fácil criar senso de comunidade, evitando-se os extremos das adesões simplórias e das agressões predatórias. No entanto, quando se consegue esse senso de comunidade, em geral os estudantes confirmam aprender melhor.

Comunicação síncrona: em tempo real. Ex.: o chat e a videoconferência

Comunicação assíncrona: sem a participação simultânea das pessoas. Ex.: correio eletrônico, fórum, etc.

05. Resposta: Errado

Os cursos em EaD não precisam que alunos e professores estejam conectados simultaneamente pois a facilidade do curso é de justamente que ele se adapte ao horário e condições do aluno e também podem ocorrer aulas presenciais ou não.

Avaliação da Aprendizagem em Ambientes Virtuais[213]

Devido aos constantes avanços no desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a EAD conta hoje em dia com recursos tecnológicos sofisticados que podem ser utilizados de forma a favorecer o processo de construção do conhecimento. Mais recentemente, essa modalidade de educação tem sido oferecida por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

[213] *SILVA, A. C. da; SILVA, C. M. T. da. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais: rompendo as barreiras da legislação.2008.*

Costa e Franco[214] destacam, como **aspectos importantes de um AVA, a autonomia do estudante, a interatividade e a aprendizagem colaborativa.**

No que se refere à autonomia, os estudantes precisam ser responsáveis por seu próprio estudo, decidindo quando realizarão as tarefas solicitadas e quanto tempo despenderão com as mesmas.

No entanto, essa autonomia fica limitada devido à existência de prazos a serem cumpridos, de regras e regulamentos institucionais, bem como de exigências curriculares.

Os elementos chave para reforçar a interatividade são o preparo de materiais de autoaprendizagem pedagogicamente válidos e a orientação feita por professores/tutores.

Os citados materiais devem conter atividades que desafiem os alunos e favoreçam o diálogo. As ações do professor/tutor devem motivar o aluno a fortalecer sua autoaprendizagem e a colaborar com os outros alunos, de forma a ampliar o compromisso pedagógico.

Em relação à aprendizagem colaborativa, os referidos autores acreditam na criação de redes de aprendizagem nas quais os alunos possam compartilhar suas ideias por meio de correio eletrônico, lista de discussão, chats, etc.

A esse respeito, *Palloff e Pratt*[215] *afirmam* que "É por meio dos relacionamentos e da interação que o conhecimento é fundamentalmente produzido na sala de aula online." A comunidade de aprendizagem toma uma nova proporção em tal ambiente e, como consequência, deve ser estimulada e desenvolvida a fim de ser um veículo eficaz para a educação.

As ferramentas computacionais utilizadas em AVAs, na medida em que atendem às mais variadas necessidades de comunicação, informação, armazenamento e interação, podem simular um ambiente real de aprendizagem. Porém, por si mesmas, não garantem que o AVA seja realmente interativo é preciso que os professores/tutores conheçam profundamente as ferramentas de interação disponíveis nos ambientes em que estão atuando para que possam fazer plena utilização de cada uma.

Vale lembrar que existem dois meios de ensino diferentes do EAD:

- ***Síncrono*** *é quando professor e aluno estão em aula ao mesmo tempo*
- ***Assíncrono,*** *professor e alunos* ***não*** *estão em aula ao mesmo tempo.*

O Quadro 1, apresenta um resumo das características de um conjunto de ferramentas que encontram-se descritas com maiores detalhes em Villardi e Oliveira.

Síncronas	Assíncronas
Chat – a ferramenta mais representativa. Pode ter várias funções: **Sala de aula virtual** - Consiste em um espaço em que o professor e seus alunos podem se encontrar em dias e horários predeterminados para discutirem em tempo real. Deve ser usada para consolidar assuntos com os quais os alunos já tiveram contato. É especialmente indicada para o fechamento de módulos ou de unidades temáticas. **Sala de Trabalho** - Permite que os alunos se encontrem sem a presença do professor ou tutor, para estudarem, desenvolverem atividades em conjunto, etc. **Café Virtual** - Destina-se ao encontro virtual de alunos e professores. É um espaço para conversar e conviver, correspondendo ao espaço da cantina na educação presencial.	**E-mail** - Usado preferencialmente para manter o vínculo dos alunos com o curso por meio de sua comunicação com os tutores. **Lista de Discussão** - Permite que um integrante do grupo, através de e-mail, proponha uma questão para ser discutida por todos os participantes do grupo. **Mural**- As mensagens podem ser dirigidas a todos ou a alguém em particular. Deve ser usado para lembrar datas importantes, para marcar encontros entre alunos, etc. **Fórum** - Seu objetivo deve ser provocar reflexões a partir da leitura de um material didático. Quando um novo tópico de discussão é iniciado, o sistema deve enviar uma mensagem para a lista de discussão do grupo. **Debate Virtual** - Possibilita virtualizar o procedimento do "texto comentado" usado em dinâmicas presenciais. O aluno pode inserir comentário relacionado ao fragmento de texto escolhido pelo professor ou a outro comentário que já tenha sido feito.

[214] *COSTA, L.A.C.; FRANCO, S.R.K. Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. 2005.*
[215] *PALLOFF, R.M., PRATT, K. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 2002.*

<table>
<tr><td rowspan="4">ICQ interno - Possibilita que cada aluno saiba quem está conectado a cada momento, facilitando a comunicação informal entre os alunos em momentos de dificuldade.

Tutor On-line - Mecanismo por meio do qual o aluno pode verificar se um tutor específico está conectado em determinado momento, a fim de enviar-lhe uma mensagem que poderá ser respondida imediatamente. Pode fazer parte, junto com o ICQ interno, de um único sistema.</td><td>Prova Virtual - São disponibilizadas questões, com data limite para que os alunos coloquem suas respostas. Depois de corrigidas, as questões são encaminhadas por e-mail, para cada aluno verificar o resultado final de seu desempenho e possíveis problemas em sua resposta.</td></tr>
<tr><td>Perfil - Página da Web que é disponibilizada para cada aluno colocar diversas informações pessoais. O objetivo é que os alunos sejam “apresentados” uns aos outros, facilitando a escolha dos colegas com quem trabalhar.</td></tr>
<tr><td>Biblioteca Virtual - O acervo é composto de materiais do professor e também de materiais elaborados pelos alunos (que devem ser lidos pelo professor antes de serem lidos pela turma).</td></tr>
<tr><td>Portfólio - Arquivo em que o aluno vai registrando, ao longo do curso, as experiências vivenciadas, bem como as transformações em sua percepção da realidade, possibilitadas pelas interações com seus colegas de curso. É muito útil, servindo tanto para a auto avaliação do aluno, quanto para promover a metacognição.</td></tr>
<tr><td>Tira-teima - Arquivo que contém as perguntas mais frequentes que alunos de diferentes turmas fizeram, em situações diversas, e que se encontram respondidas ou com indicações de pistas para sua resolução.</td></tr>
</table>

Com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, os AVAs contam com um leque de ferramentas que podem ser empregadas para auxiliar esse processo. No entanto, observa-se que nesses ambientes, tal como no ensino presencial, essa avaliação é feita segundo uma abordagem tradicional, com ênfase em avaliações somativas, em sua grande maioria realizadas por meio de testes on-line. O que ocorre é uma transposição de metodologias usadas na educação presencial, que não conseguem avaliar a aprendizagem alcançada pelos alunos.

Assim, apesar dos variados recursos disponíveis em AVAs, a avaliação da aprendizagem ainda é um desafio a ser superado, verificando-se a necessidade de desenvolvimento e implementação de metodologias de avaliação apropriadas. Nesse sentido, avaliações/pesquisas vêm sendo realizadas buscando responder questões a respeito de: metodologias utilizadas para avaliar a aprendizagem, técnicas/instrumentos de avaliação, critérios e indicadores adotados, estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, devolução de resultados, auto avaliação de alunos e de professores/tutores.

Bassani e Behar[216] destacam que a avaliação da aprendizagem em AVAs deve levar em consideração três perspectivas:

(a) avaliação por meio de testes on-line;
(b) avaliação da produção individual dos alunos; e
(c) análise das interações entre alunos a partir de mensagens postadas/trocadas no ambiente virtual.

Para essas autoras:

A avaliação realizada somente por meio de testes online apresenta-se como uma limitação, uma vez que cabe ao aluno a tarefa de responder um conjunto de questões pré-definidas e, ao sistema computacional, realizar a correção. Dessa forma, o professor recebe uma nota/conceito como resultado final, enfatizando o produto do conhecimento.

Bassani e Behar, ao avaliarem a interação do aluno com um AVA, adotaram os seguintes critérios: número de acessos ao ambiente, número de mensagens enviadas, quantidade de trabalhos enviados, quantidade de contribuições em determinada ferramenta.

[216] *BASSANI. P. S.; BEARH, P. A. Análise das interações em ambientes virtuais de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. Novas Tecnologias na Educação – CINTED/UFRGS, Porto Alegre, v.4, n. 1, jul. 2006.*

Laguardia, Portela e Vasconcellos[217] sugerem que a avaliação da aprendizagem em AVAs deve contemplar as funções diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica pode ser feita por meio de *web surveys* (levantamentos eletrônicos) com questões relacionadas a expectativas dos alunos, estilos de aprendizagem, abordagens de estudo, entre outras.

A avaliação formativa pode ser efetuada utilizando-se ferramentas síncronas (*chat*) e assíncronas (lista de discussão, fórum). Os referidos autores informam que o chat possibilita a avaliação da capacidade de resposta imediata do aluno a questões propostas pelo professor/tutor e por outros alunos, bem como o acompanhamento do desenvolvimento de habilidades de síntese, análise, avaliação e senso crítico. Já a avaliação via fórum, pode revelar níveis mais complexos de aprendizagem, pois há possibilidade de os alunos lerem as respostas de seus colegas, elaborarem suas respostas e enviá-las em outro momento.

A avaliação formativa pode ser realizada, também, por meio de mapeamento conceitual e elaboração de portfólios. O portfólio, que consiste em uma coleção de trabalhos realizados pelo aluno ao longo do curso, permite que o professor/tutor e o aluno trabalhem de forma cooperativa na avaliação do desenvolvimento e das conquistas do discente. O mapeamento conceitual, ao possibilitar que os alunos diagramem sua compreensão estrutural de ideias e delineiem a relação entre os componentes, dá pistas ao professor/tutor sobre as mudanças na compreensão e os tópicos que necessitam de discussões mais aprofundadas.

A avaliação somativa pode se valer de técnicas como análise de resposta a questionários de satisfação do usuário, comparação das respostas dadas por alunos a testes ministrados antes e após o curso, análise de trabalhos realizados individualmente ou em grupo e auto avaliação.

Independentemente da abordagem de avaliação da aprendizagem a ser adotada, parece haver concordância entre autores quanto ao fato de que essa avaliação deve levar em consideração aspectos qualitativos, bem como quantitativos.

Bassani e Behar entendem que uma avaliação baseada apenas em aspectos quantitativos apresenta limitações, mas pode fornecer subsídios para a avaliação qualitativa: o número de acessos e de mensagens postadas pode fornecer informação para o professor/tutor acompanhar a participação de seus alunos e, a partir daí, planejar ações com a finalidade de favorecer o processo de aprendizagem.

Alguns autores acreditam ser vantajoso combinar técnicas qualitativas e quantitativas, de forma que "os métodos qualitativos sejam usados para preparar estudos quantitativos e as medidas quantitativas apoiem a argumentação qualitativa".

Sendo assim, acredita-se que a avaliação, considerada parte integrante do processo educacional, deve favorecer a aprendizagem e incluir as funções diagnóstica, formativa e somativa. Além de testes e provas, recomenda-se conduzir outras formas de avaliação com a finalidade de coletar evidências sobre o desempenho dos alunos. Isso é válido tanto para a presencialidade, quanto para a virtualidade.

Questões

01. (IF-PR – Pedagogo - FUNCAB) Sobre os pressupostos legais para a Educação a Distância em cursos de nível superior, é correto afirmar que:

(A) não são exigidas atividades presenciais obrigatórias, por se tratar de um curso a distância.

(B) é uma modalidade educacional mediada pela tecnologia que prevê interação entre professores e alunos em lugares e tempos diversos.

(C) é uma modalidade de ensino em ascensão que busca alcançar o patamar de qualidade do ensino regular presencial em sua estrutura de organização.

(D) não gozará de tratamento diferenciado por parte do poder público.

(E) poderá ser oferecida por instituições privadas não credenciadas à União.

02. (BANESE - Técnico Bancário - FCC) O modelo assíncrono de cursos em EAD (Ensino a Distância) é caracterizado por um ensino.

(A) em que os alunos e instrutores interagem em tempo real através de salas de aula virtuais, utilizando uma combinação de métodos.

(B) do tipo auto estudo, no qual o aluno pode escolher dentre uma variedade de mídias, completar os trabalhos de acordo com uma agenda estabelecida e submeter ao instrutor todo o material para avaliação.

(C) em que os alunos têm que realizar avaliações presencias para obtenção de certificação oficial.

(D) que apenas combina a interação dos alunos e instrutores em tempo em salas de aula virtuais e o auto estudo por meio de escolhas dentre uma variedade de mídias.

[217] *LAGUARDIA, J.; PORTELA, M. C.; VASCONCELLOS, M.M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 513-530, set./dez. 2007.*

(E) que combina a interação dos alunos e instrutores em tempo em salas de aula virtuais, o auto estudo por meio de escolhas dentre uma variedade de mídias e as avaliações presencias para obtenção de certificação oficial.

Gabarito

01. B / 02. B

Respostas

01. B

O EAD bem como as ferramentas computacionais utilizadas em avaliações em ambientes virtuais, na medida em que atendem às mais variadas necessidades de comunicação, informação, armazenamento e interação, podem simular um ambiente real de aprendizagem, que prevê a interação de professores e alunos em diferentes lugares e tempos uma vez que não exige a presença do aluno nem do professor em um espaço preestabelecido.

02. B

No modelo assíncrono professor e alunos **não** estão em aula ao mesmo tempo, portanto pode ser completado conforme a disponibilidade dos participantes e o aluno pode escolher entre as mídias e realizar as atividades que foram estabelecidas.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade[218]

A compreensão dos conceitos de **multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade** e sua emergência no campo da educação requer uma atenção ao conceito de disciplina e sua centralidade no universo escolar.

Uma primeira observação a ser feita sobre o termo disciplina diz respeito aos significados que evoca, dentre os quais, poderíamos destacar os seguintes: ensino e educação que um discípulo recebia do mestre; obediência às regras e aos superiores; ordem, bom comportamento; obediência a regras de cunho interior, firmeza, constância; castigo, penitência, mortificação; ramo do conhecimento, ciência, matéria, disciplinas: cordas, correias e concorrentes com que os frades, devotos e penitentes se flagelam. Embora algumas dessas definições pareçam bastantes distintas entre si, a noção de disciplina está estritamente vinculada às ideias de controle, de organização de algo que é múltiplo ou disperso, de imposição de uma ordem. Foucault[219] denomina disciplinas aos métodos que permitem o controle minucioso das operações de corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.

É a partir da segunda metade do século XVIII, nos diz Foucault, que o corpo é descoberto como objeto e alvo de poder: algo que se manipula, se modela, treina, que obedece, que se torna ágil ou cujas forças podem ser multiplicadas, um corpo máquina, que se submete e se utiliza, um corpo dócil e manipulável. Tudo isso a favor de uma nova anatomia política nascente, que é também uma forma de poder que, por meio da disciplina, fabrica corpos submissos. As prisões, os hospitais, os quartéis, as fábricas e os colégios são os espaços disciplinares por excelência: na forma de distribuir os indivíduos, de organizar e controlar as atividades, os espaços e tempos, nos recursos para garantir o bom adestramento, dentre os quais ela destaca os exames. O conhecimento, sua produção e sua divulgação não fogem à lógica do poder que se está constituindo.

No sentido que será aqui abordado - campo de conhecimento, ciência - disciplina refere-se a uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho de um corpo de conhecimentos e de definir a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Historicamente, a diferenciação do conhecimento em disciplinas autônomas vem se concretizando desde o início do século XIX.

Vincula-se ao processo de transformação social que ocorria nos países em desenvolvimento na Europa, naquele momento, e à necessidade de especialização demandada pelo processo de produção industrial. Nesse contexto, as técnicas e os saberes foram progressivamente se diferenciando, configurando campos, com objetos de estudo próprios, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos. Esse movimento na produção do conhecimento se deu sob forte influência do paradigma

[218] *PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. 1996.*
[219] *FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete, 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.*

positivista, o que acabou por influenciar a própria definição do tipo de conhecimento que poderia se considerar uma disciplina e, ao mesmo tempo, destituindo diversas formas de conhecimento do estatuto de ciência. As universidades são instituições que têm um papel decisivo na configuração e legitimação do conhecimento científico, uma vez que sua estrutura, seus departamentos, suas associações profissionais definem concretamente os objetos de estudo, as linhas de pesquisa para a construção e formalização do conhecimento.

E é nesse espaço institucional que se produz um acúmulo enorme de conhecimentos, fragmentados e compartilhamentalizados em diferentes disciplinas e especialidades que ignoram, embora muitas vezes, trabalhem com o mesmo objeto de estudo, Santomé.[220]

Esse paradigma científico, que produziu conhecimentos extremamente relevantes para a humanidade, está hoje sendo profundamente questionado, por seus limites e distorções, por seu reducionismo e determinismo, por sua incapacidade de abarcar aspectos da realidade que são estranhos aos seus marcos conceituais e metodológicos. É nesse contexto que surgem as noções de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre outros, a partir de uma crítica à excessiva compartimentalização do conhecimento e à falta de comunicação entre as disciplinas. Cada uma dessas perspectivas responde à necessidade de interação entre diferentes disciplinas e caracteriza-se pelo tipo de relação que se vai estabelecer entre elas. Estudiosos do tema propõem diferentes modalidades de colaboração entre as disciplinas, às vezes, com subdivisões dentro de um mesmo nível de relação (interdisciplinaridade linear, estrutural, restritiva), dentre os quais, Piaget, que apresenta o seguinte modelo: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

- Multidisciplinaridade: corresponde ao nível mais baixo e integração. Caracteriza-se como uma justaposição de disciplinas com a intenção de esclarecer alguns de seus elementos comuns.

- Interdisciplinaridade: reúne estudos diferenciados de diversos especialistas em um contexto coletivo de pesquisa. Implica um esforço por elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas é modificada e passa a depender cada qual das demais. A interação proporcionará um enriquecimento recíproco, com transformações em diferentes aspectos, como, por exemplo, nas suas metodologias de pesquisa, nos seus conceitos, na formulação dos problemas, nos instrumentos de análise, nos modelos teóricos, etc. Os intercâmbios entre as disciplinas são mútuos. A bioquímica, a sociolinguística, as neurociências são áreas do conhecimento resultantes de trabalhos interdisciplinares.

- Transdisciplinaridade: caracteriza-se como o nível mais alto de interação entre as disciplinas. A interação se dá de tal forma que as fronteiras entre as diferentes disciplinas desaparecem e constitui-se um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre as disciplinas, na busca de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológica. Pode-se falar do aparecimento de uma macrodisciplina.

Morin[221] nos lembra que o movimento de migrações disciplinares faz parte da história das ciências. As rupturas de fronteiras disciplinares sempre ocorreram paralelamente à consolidação das disciplinas, gerando novos campos de conhecimento. Cita, como exemplo, a biologia molecular, nascida de transferência entre disciplinas à margem da Física, da Química e da Biologia. A antropologia estrutural de Lévi-Strauss, fortemente influenciada pela linguística estrutural de Jakobon. Ou o movimento da École de Annales, que construiu uma história numa perspectiva transdisciplinar, multimensional, em que se acham presentes contribuições da Antropologia, da Economia e da Sociologia entre outras disciplinas. Para Morin, esses projetos inter-poli-transdisciplinares podem constituir-se em processos de complexificação das áreas de pesquisa e, ao mesmo tempo, recorrem à poli competência do pesquisador.

E quanto à escola, como é que todo esse movimento de produção do conhecimento se reflete na instituição escolar?

A lógica de organização do conhecimento por disciplinas foi incorporada à cultura escolar e passou a ser o critério dominante de estruturação curricular, sobretudo, nos níveis de ensino mais elevados, reproduzindo a fragmentação e o isolamento das diferentes matérias e campos do conhecimento. O questionamento a essa perspectiva, no entanto, se faz desde o início do século XX, quando diferentes educadores formulam propostas de ensino que têm como objetivo buscar maior unidade no desenvolvimento curricular, na organização dos conteúdos de ensino. Ainda assim, a perspectiva

[220] *SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.*
[221] *MORIN, Edgar. A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.*

disciplinar permanece fortemente arraigada à nossa cultura escolar, tendo chegado ao seu extremo, aqui no Brasil, nos anos 70, com o tecnicismo. Os anos 80 foram fecundos em debates, movimentos de renovação pedagógica e reformas educativas que buscavam novas orientações curriculares, com forte componente político. A noção de interdisciplinaridade incorpora-se ao discurso e à prática pedagógica, como expressão de uma busca para superar o isolamento entre as disciplinas e para construir propostas educativas mais adequadas aos anseios dos educadores de trabalharem a formação para a cidadania, a partir da realidade do aluno.

Diferentes autores teorizam sobre as perspectivas educativas de integração curricular. Zabala[222] faz uma distinção entre os métodos globalizados e os enfoques que trabalham diferentes relações entre os conteúdos. Nos primeiros, os conteúdos de ensino não se apresentam nem se organizam a partir de uma estrutura disciplinar, mas de um tema ou problema por meio do qual os conteúdos são estudados. O referencial organizador do trabalho pedagógico é o aluno e suas necessidades educativas. Os conteúdos estão condicionados aos objetivos de formação do aluno. Os segundos se caracterizam pelo tipo de relação que se estabelece entre as disciplinas; não se referem a uma metodologia concreta, mas a uma determinada maneira de organizar e apresentar os conteúdos, a partir das disciplinas. A prioridade básica são matérias e sua aprendizagem. Zabala observa que as relações entre as disciplinas constituem um problema essencialmente epistemológico e apenas como consequência, uma questão escolar. Este autor apresenta quatro tipos diferentes de relações entre as disciplinas que têm aplicação no campo do ensino: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

- Multidisciplinaridade: os conteúdos escolares se apresentam como matérias independentes, como um somatório de disciplinas, sem explicitação de relação entre si.

- Pluridisciplinaridade: a organização dos conteúdos expressa a existência de relações entre disciplinas mais ou menos afins, como, por exemplo, as diferentes ciências experimentais.

- Interdisciplinaridade: é a interação de duas ou mais disciplinas, implicando numa troca de conhecimentos de uma disciplina à outra (conceitos, leis, etc.), gerando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar. O conhecimento do meio, no Ensino Fundamental, pode ser um exemplo de interdisciplinaridade.

- Transdisciplinaridade: é o grau máximo de relações entre as disciplinas, a busca de uma integração global dentro de um sistema totalizador que possibilite uma unidade interpretativa.

Segundo Zabala[223], a transdisciplinaridade constitui-se mais como um desejo do que como uma realidade.

Para Hernández[224], a interdisciplinaridade da escola tem como objetivo oferecer uma resposta à necessidade de ensinar aos alunos a unidade do saber. Para isso, os professores organizam o trabalho de modo a colocar em comum a visão de diferentes disciplinas sobre um determinado tema como, por exemplo, a Inconfidência Mineira vista numa perspectiva histórica, geográfica, das letras e artes. Uma crítica que esse autor tece a essa perspectiva é relativa ao fato de que, de modo geral, não há intercâmbios relacionais reais entre os saberes, já que cada professor costuma dar a uma visão do tema, o que não garantirá que o aluno tenha uma visão relacional do mesmo: o fato de os professores evidenciarem as relações entre as disciplinas não garante que os alunos estabeleçam as conexões necessárias para a compreensão global do tema. Para Hernández, esse enfoque é externo à aprendizagem do aluno, resulta do esforço e dos conhecimentos do professor e mantém a centralidade das disciplinas. Para que a escola enfrente as mudanças requeridas no contexto atual, diz ele, a reorganização curricular deve acontecer na perspectiva da transdisciplinaridade.

As transformações ocorridas nas últimas décadas no cenário sociocultural, econômico, político, no campo do conhecimento e das tecnologias, em todo o planeta, e que transformaram decisivamente as relações entre as pessoas e destas com o conhecimento, demandam da escola mudanças profundas. Assumir a Transdisciplinaridade como marco para uma organização do currículo escolar integrado significa repensar o trabalho educativo em termos da complexidade do conhecimento e de sua produção. Nessa perspectiva, aprender significa interpretar a realidade, compreendendo seus fenômenos e explicando essa compreensão. Isso implica que a escola repense os critérios para a organização de seu currículo, o porquê de algumas disciplinas serem nele contempladas e outras não, o significado de conteúdo escolar, os procedimentos de ensino/aprendizagem, os processos educativos como um todo.

Para Hernández, são características do currículo transdisciplinar:

---

[222] *ZABALA, Antoni Vidiella. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.*
[223] *ZABALA, Antoni Vidiella. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.*
[224] *HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.*

- O trabalho é desenvolvido através de temas ou problemas vinculados ao mundo real, à comunidade;

- O professor é mediador do processo, que é desenvolvido por meio de pesquisas, de projetos de trabalho (ver também verbete Projetos de Trabalho, no Dicionário Tempos e Espaços Escolares).

- O estudo individual cede lugar ao estudo em pequenos grupos, nos quais os alunos trabalham por projetos;

- O conhecimento é construído em função da pesquisa que se está realizando;

- A avaliação é feita através de portfólios, em que os alunos sistematizam o conhecimento construído e refletem sobre o seu processo de aprendizagem.

Igualmente importante para se repensar um currículo integrado, que favoreça a construção de sentido nas aprendizagens, é a noção de conceito estruturador que permite a concretização da interdisciplinaridade na prática escolar.

Implicações da Interdisciplinaridade no Processo de Ensino-Aprendizagem

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.

Embora a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas agências formadoras quanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre projeto político-pedagógico, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes.

Para Luck,[225] o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio.

A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Faz-se necessário o desmantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento. Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico.

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos.

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização

[225] *LUCK, Heloísa. Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.*

das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e sócio emocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

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

Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu[226], a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela. A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu, para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar. A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

Portanto, a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Questões

[226] *NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab et al. Educação e transdisciplinaridade. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições UNESCO).*

01. (FUNECE/CE - Técnico em Assuntos Educacionais) Conforme o grau de integração das diferentes disciplinas reagrupadas em um determinado momento, podemos estabelecer diferentes níveis de interdisciplinaridade. Segundo Piaget (1979), os níveis de colaboração e integração entre disciplinas, são:

(A) Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade.
(B) Pluridisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, multidisciplinaridade.
(C) Interdisciplinaridade auxiliar, composta e unificadora.
(D) Pseudo-interdisciplinaridade, interdisciplinaridade estrutural e restritiva.

02. (CESGRANRIO - UNIRIO - Pedagogo) Numa reunião pedagógica, os professores devem refletir sobre o limite de suas disciplinas, a relatividade das mesmas e a necessidade da interdisciplinaridade, que permite:

(A) Ensinar dentro de uma nova metodologia.
(B) Hierarquizar melhor as disciplinas.
(C) Organizar melhor os conteúdos de cada disciplina.
(D) Passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado.
(E) Maior consenso entre os professores.

03. (FUNRIO - IFPA - Pedagogo) A interdisciplinaridade pode ser assim definida:

(A) Os conteúdos escolares são apresentados por matérias ou disciplinas independentes umas das outras. O conjunto de matérias é proposto simultaneamente aos estudantes. Trata-se de uma organização somativa.

(B) A interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação entre elas até a integração recíproca de conceitos fundamentais podendo implicar, em alguns casos, em um novo corpo disciplinar.

(C) O grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema globalizador, com o propósito de explicar a realidade sem parcelamento do conhecimento.

(D) Uma multiplicidade de disciplinas e, cada uma delas, em sua especialização, cria um corpo diferenciado, determinado por um campo ou objeto material de referência.

(E) Temas voltados para a compreensão e para a construção da realidade social, que são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas por atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes.

04. (IDECAN/RN - Professor) "Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos."

(Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013.)

As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. Considerando essas abordagens, analise a afirmativa a seguir.

"A _____ expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a _____ estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. A _____ refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. A _____ pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar."

Assinale a alternativa que completa correta e sequencialmente a afirmativa anterior.

(A) Multidisciplinaridade / pluridisciplinaridade / transdisciplinaridade / interdisciplinaridade
(B) Transdisciplinaridade / interdisciplinaridade / multidisciplinaridade / pluridisciplinaridade
(C) Interdisciplinaridade / multidisciplinaridade / pluridisciplinaridade / transdisciplinaridade
(D) Pluridisciplinaridade / transdisciplinaridade / interdisciplinaridade / multidisciplinaridade

05. (FUNIVERSA Secretaria da Criança/DF - Especialista Socioeducativo - Pedagogia) Assinale a alternativa que apresenta o termo correspondente à definição a seguir: caracteriza-se como nova concepção de divisão do saber e visa à interdependência, à interação e à comunicação existentes entre as áreas do conhecimento. Há a interação e o compartilhamento de ideias, opiniões e explicações.

(A) Multidisciplinaridade
(B) Interdisciplinaridade
(C) Contextualização
(D) Transdisciplinaridade
(E) Pluridisciplinaridade

06. (CESPE - SEDF - Conhecimentos Básicos) Com relação a planejamento pedagógico, transdisciplinaridade, avaliação e projeto político-pedagógico, julgue o item que se segue. A transdisciplinaridade, sem negar a interdisciplinaridade, propõe a superação da fragmentação do conhecimento e o trabalho de forma integrada.
( ) Certo ( ) Errado

07. (CESPE - SEDF - Conhecimentos Básicos) Com relação a planejamento pedagógico, transdisciplinaridade, avaliação e projeto político-pedagógico, julgue o item que se segue. Os elementos constituintes, os objetivos e os conteúdos de um planejamento devem, obrigatoriamente, estar interligados, mas as estratégias, não, pois estas são flexíveis.
( ) Certo ( ) Errado

08. Com relação as características fundamentadas por Hernández acerca da transdisciplinaridade, julgue o item que se segue. O professor é mediador do processo, que é desenvolvido por meio de pesquisas e/ou trabalhos, desta forma o conhecimento é construído em função da pesquisa em que se está realizando.
( ) Certo ( ) Errado

Gabarito

01.A / 02.D / 03.B / 04.A / 05.B / 06.Certo / 07.Errado / 08.Certo

Comentários

01. Resposta: A
Estudiosos do tema propõem diferentes modalidades de colaboração entre as disciplinas, às vezes, com subdivisões dentro de um mesmo nível de relação (interdisciplinaridade linear, estrutural, restritiva), dentre os quais, Piaget, que apresenta o seguinte modelo: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

02. Resposta: D
Numa reunião pedagógica, os professores devem refletir sobre o limite de suas disciplinas, a relatividade das mesmas e a necessidade da interdisciplinaridade, que permite passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado.

03. Resposta: B
A interdisciplinaridade da escola tem como objetivo oferecer uma resposta à necessidade de ensinar aos alunos a unidade do saber. Para isso, os professores organizam o trabalho de modo a colocar em comum a visão de diferentes disciplinas sobre um determinado tema como, por exemplo, a Inconfidência Mineira vista numa perspectiva histórica, geográfica, das letras e artes.

04. Resposta: A
Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela. A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos.

05. Resposta: B

A interdisciplinaridade constitui-se em uma nova concepção de divisão do saber. Visa à interdependência, à interação e à comunicação existente entre as áreas do conhecimento. Busca a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo, ou seja, não fragmentado.

06. Resposta: Certo

A transdisciplinaridade transpassa as disciplinas, amarrando as pontas para que não fique fragmentado determinado assunto ou aula em relação aos objetivos a serem alcançados pelo professor e seus alunos.

07. Resposta: Errado

Os elementos constituintes, os objetivos, as estratégias e os conteúdos de um planejamento devem, obrigatoriamente, estar interligados, mas devem ser flexíveis, pois o planejamento não é algo estático, parado, e sim evolutivo em constante desenvolvimento.

08. Resposta: Certo

O professor é mediador do processo, que é desenvolvido por meio de pesquisas, de projetos de trabalho, favorecendo a construção do conhecimento em função da pesquisa que se está realizando.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

[227]Por teorias de aprendizagem podemos observar três modalidades gerais: cognitiva, afetiva e psicomotora.

A primeira, cognitiva, pode ser entendida como aquela resultante do armazenamento organizado na mente do ser que aprende. A segunda, afetiva, resulta de experiências e sinais internos, tais como, prazer, satisfação, dor e ansiedade. Já a terceira, psicomotora, envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática.

A teoria de David Ausubel foca a aprendizagem cognitiva e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem.

Ausubel baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual organização e integração de aprendizagem se processam. Para ele, o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias.

"A aprendizagem significativa, conceito central da teoria de Ausubel, envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual define como conceito subsunçor".

As informações no cérebro humano, segundo Ausubel, se organizam e formam uma hierarquia conceitual, na qual os elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais.

Uma hierarquia de conceitos representativos de experiências sensoriais de um indivíduo significa, para ele, uma estrutura cognitiva.

Ausubel considera que a assimilação de conhecimentos ocorre sempre que uma nova informação interage com outra existente na estrutura cognitiva, mas não com ela como um todo; o processo contínuo da aprendizagem significativa acontece apenas com a integração de conceitos relevantes.

Para contrapor essa teoria, Piaget não considera o progresso cognitivo consequência da soma de pequenas aprendizagens pontuais, mas sim um processo de equilibração desses conhecimentos. Assim, a aprendizagem seria produzida quando ocorresse um desequilíbrio ou um conflito cognitivo.

No entanto, Piaget não enfatiza o conceito de aprendizagem. Sua teoria é de desenvolvimento cognitivo, não de aprendizagem. Nesta perspectiva, Piaget considera que só há aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação.

A aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel propõe-se a explicar o processo de assimilação que ocorre com a criança na construção do conhecimento a partir do seu conhecimento prévio.

Dessa forma, para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário: disposição do sujeito para relacionar o conhecimento; material a ser assimilado com "potencial significativo"; e existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunçores em suficiência para suprir as necessidades relacionadas.

[227] *Texto adaptado BRUINI, E. C. - Aprendizagem Significativa*

Na teoria de Ausubel, o processo de assimilação é fundamental para a compreensão do processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva.

Basta o educador primeiramente sondar o repertório do aluno para provocar na criança uma aprendizagem significativa. As assimilações podem ser simples, como dosar os ingredientes para fazer um bolo e utilizar essa mesma experiência com os conceitos de cálculos, grandezas e medidas da matemática.

Com isso, os modos de ensinar desconectados dos alunos podem ser modificados para a articulação de seus conhecimentos, no uso de linguagens diferenciadas, significativas, com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados.

Questões

01. (TSE - Analista Judiciário - Pedagogia - CONSULPLAN) Uma aprendizagem que aproxima o sujeito do objeto a conhecer a partir de experiências, interesses e conhecimentos prévios, denomina-se uma aprendizagem:

(A) interativa.
(B) interpretativa.
(C) significativa.
(D) ativa.

02. (TSE - Analista Judiciário - Pedagogia - CONSULPLAN) As teorias construtivistas, cujos aportes são da psicologia cognitiva, entendem que quanto mais rica for a estrutura cognoscitiva do sujeito, maior será a probabilidade de que possa construir significados novos para os objetos de aprendizagem. Para tal, é necessária a triangulação de:

(A) reprodução da realidade de maneira fidedigna, mudança de comportamento e utilização da Zona de Desenvolvimento Proximal.
(B) memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa.
(C) funcionalidade do conhecimento, interação de esquemas e representação fidedigna da realidade.
(D) memorização repetitiva, aprendizagem cognoscitiva e representação fidedigna da realidade.

Gabarito

01.C / 02.B

Comentários

01. Resposta: C

O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. Famoso por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa, ele é contundente na abertura do livro Psicologia Educacional:

“O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. Quando sua teoria foi apresentada, em 1963, as ideias behavioristas predominavam. Acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito.

O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém. A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

02. Resposta: B

Para que um ambiente de ensino seja construtivista é fundamental que o professor conceba o conhecimento sob a ótica levantada por Piaget, ou seja que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado em uma interação muito forte entre o sujeito e o objeto. É imprescindível que se compreenda que sem uma atitude do objeto que perturbe as estruturas do sujeito, este não tentará acomodar-se à situação, criando uma futura assimilação do objeto, dando origem às sucessivas adaptações do sujeito ao meio, com o constante desenvolvimento de seu cognitivismo, conforme discutido anteriormente.